Niveau(x) d'enseignement : 1 Numéro EDUQ : 8970823
Centre d'intérêt : 630

Turmel, André.

Le souci de la langue : manuels scolaires et enseignement du français : étude / André Turmel avec la collab. de Guy Piché ; réalisée pour le Conseil de la langue française. -- [Québec] : Le Conseil, c1990.
xiv, 156 p. ; 25 cm. -- (Notes et documents / Conseil de la langue française du Québec ; 73)

Bibliogr. : p. [109]-113.

ISBN 2-550-20720-3

Vedette(s)-secondaire(s) : Piché, Guy • Québec (Province). Conseil de la langue française

Descripteur(s) : Qualité de la langue • Français (Langue) • Manuel scolaire • Culture • Linguistique • Historique • Primaire (Ordre d'enseignement) • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Sémiographie • Sémantique

L'objectif général de cette recherche est de dégager la nature et l'importance des préoccupations linguistiques qui se révèlent à travers les images ou représentations socioculturelles et linguistiques contenues dans les manuels scolaires de français. La méthodologie utilisée s'inspire de la sémiographie. Un premier échantillon de 28 manuels a servi pour la description des manuels scolaires. Un second échantillon limité à 1500 pages a été soumis à une démarche analytique. Dans ce document, les auteurs analysent successivement la description morphologique du corpus, les composantes culturelles des manuels, l'articulation de ces composantes, et les variations synchroniques et diachroniques. L'une des principales conclusions est que l'univers des manuels de français n'est pas construit autour des questions de langue; de fait, les thèmes de la nature et de la consommation occupent la majeure partie de l'espace disponible. On conclut également que la langue est perçue avant tout comme un outil de communication.

Type de document : r

8970823

NOTES ET DOCUMENTS
73

Conseil
de la langue
française

Le souci de la langue

Manuels scolaires et enseignement du français

André TURMEL
avec la collaboration de
GUY PICHE

Québec

LE SOUCI DE LA LANGUE

MANUELS SCOLAIRES
ET
ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

LE SOUCI DE LA LANGUE

Manuels scolaires et enseignement du français

André TURMEL

avec la collaboration de Guy PICHÉ

Étude réalisée pour le
Conseil de la langue française

Cet ouvrage a été publié par
le Service des communications
du Conseil de la langue française
sous la direction de Léo Gagné

© 1990 Éditeur officiel du Québec

Tous droits de traduction et d'adaptation,
en totalité ou en partie, réservés pour tous
les pays. Toute reproduction pour fins
commerciales, par procédé mécanique ou
électronique, y compris la microreproduction,
est interdite sans l'autorisation écrite
de l'Éditeur officiel du Québec.

Dépôt légal - 2e trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2-550-20720-3

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux IX

PRÉSENTATION XIII

INTRODUCTION 1

CHAPITRE PREMIER
Éléments de problématique et méthodologie 5

1. Éléments de problématique 7
   1.1. Quelques considérations au sujet des rapports langue-culture 7
   1.2. Propositions d'analyse 11

2. Méthodologie 12
   2.1. La démarche méthodologique 12
   2.2. L'échantillonnage 13

CHAPITRE II
Description du corpus des manuels scolaires d'enseignement du français 15

1. Considérations générales 17

2. Les moyens de communication 18
   2.1. Les manuels du primaire 21
      2.1.1. Les textes 21
      2.1.2. Les exercices 21
      2.1.3. Les mentions didactiques 21

2.1.4. Les icônes 22
2.1.5. Conclusion 22
2.2. Les manuels du secondaire 22
2.2.1. Les textes 22
2.2.2. Les exercices 23
2.2.3. Les mentions didactiques 23
2.2.4. Les icônes 23
2.2.5. Conclusion 23

3. L'appareil de citation 23
3.1. Les citations au primaire 24
3.2. Les citations au secondaire 26

CHAPITRE III
Les composantes culturelles des manuels scolaires 29

1. Structure du dictionnaire : la description du monde 31
1.1. Les domaines sémantiques 31
1.2. Les champs sémantiques 34

2. La mise en espace-temps 37
2.1. La spatialité 37
2.2. La temporalité 39

3. Les contextes sociaux 40

CHAPITRE IV
L'articulation des composantes culturelles 43

1. Les conditions d'énonciation du dictionnaire 45
1.1. La distance 47
1.2. L'appréciation 48

2. La mise en espace-temps des domaines sémantiques 50
2.1. La spatialité 50
2.2. La temporalité 52

3. La spatialisation 54
3.1. La distance 54
3.2. L'appréciation 54

CHAPITRE V
Les variations sychroniques et diachroniques 57

1. L'origine géolinguistique des producteurs de textes 59
   1.1. Caractéristiques générales 59
   1.2. L'influence sur la structure du dictionnaire 61
   1.3. L'origine des producteurs et les conditions d'énonciation 62
      1.3.1. La distance 62
      1.3.2. L'appréciation 62
   1.4. L'influence sur la mise en espace-temps 63
      1.4.1. Sur la spatialité 63
      1.4.2. Sur la temporalité 65
   1.5. L'influence sur les contextes sociaux 66

2. Les variations synchroniques : influence du niveau d'études 66
   2.1. Sur la structure du dictionnaire 66
   2.2. Sur les contextes sociaux 67
   2.3. Sur l'origine géolinguistique des producteurs de textes 69

3. Les variations diachroniques : influence du type historique de manuel 70
   3.1. Sur la structure du dictionnaire 70
   3.2. Sur la spatialité 72
   3.3. Sur la temporalité 72
   3.4. Sur les contextes sociaux 72
   3.5. Sur l'origine géolinguistiqve des producteurs de textes 77

CHAPITRE VI
Généralisations 81

1. De quelques rappels 83

2. Aspects historiques de l'enseignement du français 85
   2.1. La tradition 85
   2.2. La modernité 87
   2.3. Le débat sur la langue 88

3. Les vecteurs déterminants 91

CONCLUSION 99

BIBLIOGRAPHIE 107

ANNEXES

I Procédures techniques d'analyse 115
II Liste des manuels primaire et secondaire 121
III Listes d'auteurs 129
IV Listes des termes dont le référent territorial est fortement québécois 141
V Grille de codification des données 149
VI Sommaire de la description du corpus 153

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I-1
Description de l'échantillon d'unités d'analyse 14

Tableau II-1
Volume relatif de citations au primaire selon
le type historique de manuel 25

Tableau II-2
Volume relatif de citations au secondaire selon
le type historique de manuel 25

Tableau III-1
Domaines sémantiques 32

Tableau III-2
Domaines sémantiques 35

Tableau III-3
Référents de spatialité des descripteurs 37

Tableau III-4
Référents de temporalité des descripteurs 39

Tableau III-5
Contextes sociaux de référence associés
aux descripteurs sémantiques 41

Tableau IV-1
Rapport entre les domaines sémantiques et
les conditions d'énonciation de distance 46

Tableau IV-2
Rapport entre les domaines sémantiques et
les conditions d'énonciation d'appréciation 49

Tableau IV-3
Rapport entre lse domaines sémantiques et la territorialité 51

Tableau IV-4
Rapport entre les domaines sémantiques et la temporalité 53

Tableau IV-5
Rapport entre la territorialité et les conditions d'énonciation de distance 55

Tableau IV-6
Rapport entre la territorialité et les conditions d'énonciation d'appréciation 55

Tableau V-1
Origine géolinguistique des producteurs de textes 60

Tableau V-2
Influence de l'origine géolinguistique sur la structure du dictionnaire 61

Tableau V-3
Langue et conditions d'énonciation de distance
Influence de l'origine géolinguistique sur les conditions d'énonciation de distance 62

Tableau V-4
Influence de l'origine géolinguistique sur les conditions d'énonciation d'appréciation 63

Tableau V-5
Influence de l'origine géolinguistique sur la territorialité 64

Tableau V-6
Influence de l'origine géolinguistique sur la temporalité 64

Tableau V-7
Influence de l'origine géolinguistique sur les contextes sociaux de références 65

Tableau V-8
Influence du niveau d'études sur la structure du dictionnaire 67

Tableau V-9
Influence du niveu d'études sur les contextes sociaux de référence 68

Tableau V-10
Influence du niveau d'études sur l'origine géolinguistique des producteurs de textes 69

Tableau V-11
Influence du type historique de matériel sur la structure du dictionnaire 71

Tableau V-12
Influence du type historique de matériel sur la territorialité 73

Tableau V-13
Influence du type historique de matériel sur la temporalité 74

Tableau V-14
Influence du type historique de matériel sur les contextes sociaux de référence 75

Tableau V-15
Influence du type historique de matériel sur l'origine des producteurs de textes 77

Présentation

La contribution de l'enseignement primaire et secondaire à la formation linguistique des jeunes, notamment leur sensibilisation aux questions de langue, a fait l'objet d'une longue réflexion au Conseil de la langue française et d'une prise de position (Avis sur l'enseignement du français, langue maternelle). Dans ce contexte, le Conseil s'est penché sur le contenu socioculturel et linguistique des ouvrages destinés à l'enseignement du français.

C'est à messieurs André Turmel et Guy Piché, professeurs à l'Université Laval, que cette étude a été confiée pour dégager la nature et l'importance des préoccupations langagières véhiculées par les manuels de français, anciens, remaniés et nouveaux, utilisés au primaire et au secondaire. En s'inspirant de l'approche sémiologique, les auteurs proposent de jeter «un autre regard» sur le contenu des manuels de français et obligent à dépasser les impressions premières pour nous concentrer «sur l'essentiel, les mots et leur agencement».

Parmi les conclusions qu'ils tirent de leur étude, l'une s'impose d'emblée : l'univers des manuels de français n'est pas construit autour des questions de langue. En effet, les thèmes de la nature et de la consommation occupent la majeure partie de l'espace disponible ; on laisse guère de place aux faits langagiers, aux arts ou à l'histoire. Les réalités du travail et de l'économie, celles de la science ou de la technologie sont pour ainsi dire absentes, voire même occultées. De plus, le monde de la nature et de la consommation ne semble guère avoir de prise sur le réel. Aucune référence spatiale ou temporelle n'y est clairement exprimée : «les manuels sont très souvent le reflet d'un univers éthéré, désincarné, loin des contigences de la vie quotidienne».

Par ailleurs, les seules préoccupations linguistiques repérées dans les manuels renvoient au débat sur la qualité de la langue parlée au Québec et celui-ci est présenté de façon ambivalente. En outre, l'hétérogénéité de citations — auteurs étrangers, grands de la littérature, écrivains de chez nous — incite à réfléchir sur la place qu'occupe la littérature et sur la conception actuelle de l'enseignement du français. Si les extraits d'œuvres littéraires ne servent, comme le mentionnent les auteurs, qu'à «développer des fonctions discursives spécifiques», on peut en conclure que la langue est perçue avant tout comme un outil de communication.

Cette étude est d'un intérêt indéniable pour quiconque s'interroge quant aux rapports entre éducation, langue et culture dans les manuels scolaires ou, en d'autres termes, sur la façon dont les élèves sont confortés dans leur langue, leur culture, leur milieu social et la vision qu'ils en ont.

Le type d'analyse (approche sémiologique) et la méthodologie utilisée par les auteurs sont neufs dans ce domaine. Comme tout travail novateur, celui-ci est perfectible : certaines catégories d'analyse peuvent être mises en question et l'écriture est parfois très technique. Il n'en demeure pas moins que cette approche permet de jeter sur les manuels scolaires un autre regard qu'il faudrait prolonger et diversifier à l'aide d'autres approches.

Sans faire siennes toutes les conclusions de cette étude, le Conseil de la langue française félicite les auteurs André Turmel et Guy Piché pour leur travail qui met en évidence la nécessité de poursuivre la réflexion sur cette question, surtout à un moment où l'enseignement du français, ses approches et ses outils, sont au centre des préoccupations de nombreux spécialistes ou pédagogues.

Pierre Georgeault
Directeur des études
et recherches

Introduction

Le présent rapport est le produit de la rencontre entre les interrogations d'un organisme paragouvernemental, le Conseil de la langue française, et la réponse de chercheurs universitaires. Le Conseil dans le cadre de son mandat s'intéresse à l'état de la conscience linguistique des jeunes. Quant aux chercheurs universitaires, ils fréquentent la sociologie, et plus particulièrement celle de l'éducation, l'analyse du texte et leurs méthodes.

Les manuels d'enseignement ont été et auraient pu être abordés sous divers angles : qualité de la langue, stéréotypes sexuels... mais il ne sera question ici ni de l'un, ni de l'autre : les auteurs ne sont ni des linguistes, ni des experts en didactique des langues. Par ailleurs, le Conseil n'a de mandat de recherche que sur des questions relatives à la langue en tant que telle.

Le Conseil s'interroge sur la place et l'importance que l'école accorde :

> ... à la langue dans le flot de ces représentations (véhiculées par l'école) ? Au-delà du mandat particulier qui lui est assigné dans l'apprentissage de la langue maternelle et du recours nécessaire au langage (comme outil indispensable de transmission des connaissances), quelles sont les préoccupations véritables de l'école face à la langue et aux réalités linguistiques particulières qui la constituent ? De quel ordre et de quelle nature sont ces préoccupations ? Comment se manifestent-elles ? Quels sont ses rapports avec l'ensemble des préoccupations de l'école ? (Morin 1982 : 2-3)

Ces interrogations constituent l'objet de la demande de cette recherche.

La réflexion sur ces interrogations a permis au Conseil de définir les objectifs poursuivis dans la réalisation de cette recherche.

Trois objectifs sont poursuivis dans la réalisation de cette étude, un premier, d'ordre plus général, et deux objectifs spécifiques :

1. Dégager la nature et l'importance des préoccupations linguistiques qui se révèlent à travers les images ou représentations socioculturelles et linguistiques contenues dans les manuels scolaires de français ;
2. repérer et identifier les références socioculturelles et linguistiques à partir d'un inventaire du contenu des manuels scolaires de français utilisés dans les écoles primaires et secondaires du Québec ;
3. compléter cet inventaire par une analyse descriptive et à caractère exploratoire du contenu de ces références ou illustrations en vue d'en dégager la trame des images ou représentations. (Morin 1982 : 5)

Au-delà de ces objectifs, la demande fut considérée comme un projet à caractère indicatif et fut l'objet de discussions entre le demandeur et les auteurs de ce rapport, discussions qui ont mené à un consensus sur la réalisation de cette recherche. Celle-ci est fondée sur des lectures multiples d'un corpus de manuels scolaires d'enseignement du français. Ces multiples lectures se divisent en deux types : les premières reposent sur l'observation de la surface des manuels et visent la description de ses diverses composantes ; les secondes tentent de mettre au jour par l'analyse les processus de construction de sens à l'oeuvre dans les manuels.

Avant de pratiquer ces lectures, à partir d'une revue de la littérature sur le sujet, nous essaierons de cerner et de définir une problématique de l'enseignement du français, à la suite de quoi nous proposerons une méthodologie propre à réaliser les lectures proposées.

CHAPITRE PREMIER

Éléments de problématique et méthodologie

1. Éléments de problématique

1.1. Quelques considérations au sujet des rapports langue-culture

D'une manière succincte — et forcément un peu rapide — la question des rapports langue-culture sera introduite en utilisant les distinctions commodes de la théorie des systèmes. Ainsi on décomposera le système social global en quatre sous-systèmes principaux : le système bio-social, le système économique, le système politique et le système culturel.

Une société se reproduit et se perpétue à travers ses descendants ; le système bio-social s'occupe de la répartition des personnes selon le sexe, l'âge, la filiation à travers la parenté et la famille, puis des relations multiples entre ces groupes qui constituent ce que les anthropologues appellent les structures de la parenté. Une société travaille et produit ses moyens de subsistance ; le système économique a comme éléments des ressources, des techniques, des flux de matières et d'énergie, mais également des contraintes écologiques et sociales (les relations de production et la répartition). Une société se gouverne ; le système politique a trait aux groupes de personnes, intégrés dans des institutions et liés par des relations de pouvoir qui oscillent selon des proportions variables entre autorité légitime et force coercitive.

Enfin, une société se parle et se signifie ; le système culturel envisage la société sous l'angle des significations. Des phénomènes à première vue très divers y concourent : croyances et religions, oeuvres artistiques, règles morales, rites et traditions, idéologies, langue. Ces éléments qui peuvent sembler disparates possèdent néanmoins une certaine forme d'homogénéité ; le trait commun à tous ces éléments dans une société donnée est la présence du symbolique comme structure fondamentale de la culture. Signalons de plus le caractère particulier de la langue ; plusieurs éléments du système culturel, tels que les traditions ou les règles morales, se manifestent et agissent par le biais de la langue.

Ces distinctions cependant sont analytiques et non réelles, ce qui porte à conséquence et signifie instamment une chose très précise : les manuels scolaires d'enseignement du français analysés dans la présente étude ne sont pas redevables du seul ressort du système culturel dans la mesure où des coûts sont en jeu et où des techniques de production, d'impression, etc., doivent être choisies au détriment d'autres. Nous ne nous attarderons toutefois qu'à l'aspect culturel de la question.

Afin d'en venir là, un détour s'impose qui cherche d'abord à clarifier les rapports entre langue et culture, puisque la question à l'étude se trouve partagée des deux côtés de la distinction. Traditionnellement on a fait de la culture une vision du monde et de la langue, l'instrument d'expression privilégié de cette vision du monde.

Aujourd'hui les choses n'en sont plus là dans la mesure où, dans les travaux les plus novateurs des sciences sociales actuelles, les rapports de la culture et de l'idéologie sont en train de se redistribuer. L'essentiel de cette remise en cause concerne l'articulation de la langue et du contexte culturel.

Du côté de la culture, s'inscrivent l'ensemble des données et des phénomènes déjà mentionnés, aussi divers et disparates soient-ils — images, représentations, art, valeurs, traditions, règles morales, rites, etc. — qu'une culture produit, reproduit et fait circuler dans une société donnée. Ces éléments culturels sont transmis et mis à la disposition des agents qu'une société regroupe ; de façon différenciée, inégalement même, faut-il ajouter.

La culture constitue le répertoire varié et hétérogène des traits qu'une formation sociale a générés, stockés, puis sédimentés au cours de son histoire. Il s'agit de données situationnelles de base dont on dira analogiquement qu'elles constituent à la fois le lexique et le dictionnaire culturels d'une société. Aussi hétéroclites qu'ils puissent paraître, ces éléments ne sont pas totalement indépendants les uns des autres. C'est l'idée de système qui sans doute rend compte le plus adéquatement de cet aspect : il existe une certaine forme de relation, voire d'organisation entre les phénomènes culturels.

Si la culture est de l'ordre du situationnel, un passage s'opère, avec la langue et la parole surtout, vers l'activité, vers la mise en mouvement des données de base. On quitte le situationnel et le domaine du répertoire au profit de l'action sociale, au profit des événements qui se succèdent et s'enchaînent dans une temporalité en mouvement jusqu'à former la trame d'une histoire effective.

Là on compose, on bricole, on agit et réagit, on travaille, on donne des réponses, on se situe dans des rapports sociaux... Les agents sont en interaction constante et ils doivent composer avec la mouvance des processus dont ils sont partie prenante. Langue et parole s'inscrivent donc du côté de l'activité : le processus de la mise en mouvement, voire de la transformation, des données situationnelles de la culture.

On aura compris dans ces propositions que si l'enchaînement et les comparaisons de divers éléments culturels dans le cadre des interactions et des processus sociaux sont de l'ordre de la langue, les éléments que l'agent rassemble et enchaîne sont, eux, de l'ordre de la culture.

Qu'on ne se méprenne pas toutefois sur la portée des propositions avancées : la langue ne s'oppose pas à la culture, elle en est même partie intégrante et constitutive en tant que telle. Mais c'est du côté de l'activité sociale qu'elle

acquiert sa pertinence, dans le processus de transmission, de production et de transformation de la culture qu'elle devient un des éléments les plus puissants et les plus opérants du système culturel.

La langue procède donc du lien social élémentaire ; l'existence de la langue en tant qu'elle agit au sein de la culture s'avère fondamentale. En effet l'expérience du social — mais aussi toute autre forme d'expérience, psychologique ou personnelle, etc. — demeure confuse, inarticulée et parcellarisée, incommunicable en quelque sorte si elle n'est pas mise en discours, si elle n'est pas portée jusqu'à la langue : elle reçoit là une première forme, un premier type d'organisation qui l'articule, qui la sort de la confusion. Si tout n'est pas de l'ordre de la langue dans l'expérience du social, celle-ci n'advient toutefois pas en dehors de la langue, laquelle exerce une fonction d'articulation, d'opération et de communication à cet égard.

C'est surtout en tant que phénomène culturel mis en oeuvre dans des pratiques sociales particulières et spécifiques que chacun acquiert une expérience concrète et sensible de la langue. À cet égard la démarche d'analyse est conduite à partir de certaines caractéristiques de la langue dans ses rapports avec la culture notamment. En elle-même et pour elle-même, la langue consiste en un ensemble de prescriptions — il faut dire de cette manière — et d'interdictions — on ne dit pas autrement. Bref cela revient à affirmer que tout ne peut pas se dire et de n'importe quelle manière sur le plan de la langue.

De surcroît, cet ensemble de prescriptions et d'interdictions langagières est socialement sanctionné, ce qui en renforce les effets proprement linguistiques. Si effectivement tout ne peut pas se dire, tant sur le plan linguistique que social, la démarche en arrive à formuler le fait que la langue se fonde sur la partition discrète entre ce qui se dit et ce qui ne se dit pas, entre l'énonçable et le non-énonçable ; c'est la notion de frontière.

Tous les citoyens font l'expérience concrète de cette partition, de l'existence d'une frontière et des règles qui organisent la partition de part et d'autre de la frontière. Ainsi deux conditions doivent être remplies pour qu'un discours advienne : être grammaticalement conforme ; être socialement acceptable et recevable.

Par ailleurs, un mot doit être dit sur le caractère instrumental et utilitaire de la langue que toutes les variantes des actuelles théories de la communication accréditent. Cette démarche questionne le caractère utilitaire parce qu'il induit la langue-outil, la langue-instrument et la langue-expression. Car la plus grande partie des formes langagières, qu'elles soient phonétiques, lexicales ou syntaxiques, est régie par des règles catégorielles dont les locuteurs ne sont pas conscients ; c'est-à-dire qu'ils utilisent à leur insu ces règles, en s'y conformant de manière générale.

Agents parlant la langue française, nous n'avons pas accès toutefois, de façon explicite et réflexive, au type de régularités générées par ces règles, régularités que nous produisons dans nos discours les plus quotidiens sans

jamais avoir eu à les apprendre comme telles. À ce sujet, le linguiste américain Labov déclarait :

> La plupart des règles linguistiques (= des régularités formulées) correspondent à des comportements automatiques profonds, elles ne sont pas perçues par la conscience et elles ne sont jamais violées. (...) Si les professeurs de langue maternelle avaient pour tâche d'enseigner aux enfants les règles de ce type, ils auraient à accomplir une tâche incroyablement plus difficile que celle dont ils sont effectivement chargés, laquelle consiste à enseigner aux enfants un petit nombre de règles du second type (dites règles à variable), ainsi qu'une terminologie de base qui permette de parler de la langue. (Labov, 1974)

Ce qui soulève la question de l'apprentissage d'une langue, mais comme facteur de socialisation ainsi que le soulignait Bourdieu récemment :

> L'apprentissage de la langue s'accomplit par familiarisation avec des personnes jouant des rôles totaux dont la dimension linguistique n'est qu'un aspect jamais isolé comme tel : c'est sans doute ce qui fait le pouvoir d'évocation pratique de certains mots qui, étant liés à toute posture corporelle, à une atmosphère affective, ressuscitent toute une vision du monde, tout un monde ; et aussi l'attachement affectif à la «langue maternelle», dont les mots, les tours, les expressions semblent enfermer un «surplus de sens». (Bourdieu 1982 : 83)

Voici donc un premier élément susceptible de remettre en cause la conception instrumentale de la langue : une personne ne peut pas dire n'importe quoi, à n'importe quel moment, de n'importe quelle façon. Le rapport à la langue n'est pas fondamentalement utilitaire. Il met en jeu autre chose que le strict besoin de communiquer et ne se réduit pas aux moyens aptes à satisfaire ce besoin.

Un deuxième élément à propos de l'utilitarisme mérite d'être souligné. Il concerne les relations qu'un discours tisse et noue entre ce qui est dit, à savoir le contenu plus ou moins manifeste d'une parole, et l'acte de dire, l'opération d'énoncer en tant que telle. Le contenu exprimé constitue déjà un résultat et correspond à ce qui est dit, alors que l'acte d'énonciation de la langue renvoie au fait de dire.

Dans la mesure où, dans un texte, n'importe pas uniquement ce qui est dit mais aussi et surtout le simple fait de dire, on s'accorde à reconnaître que la production de sens est plus fondamentale que ses manifestations empiriques de contenu. C'est le processus de réalisation du discours qui importe puisque c'est lui qui génère parole et texte. De plus texte et parole sont produits par la sélection, l'association et la combinaison des éléments qu'une culture stocke et met à la disposition de ses citoyens.

Un dernier point enfin reste à souligner à l'encontre de la définition instrumentale de la langue. Tant sur le plan de la culture que des pratiques sociales, on se trouve moins en présence de conceptions plus ou moins explicites élaborées par les citoyens sur des questions précises — par exemple, la conception de la question nationale, l'univers culturel des jeunes urbains, etc. — que

de processus à partir desquels les gens procèdent aussi bien pour s'exprimer que pour agir.

On pense moins à propos de la culture et sur la culture qu'on ne pense à partir d'elle ; la culture est moins devant chacun, autorisant de la sorte qu'on formule des opinions à son égard, qu'elle n'agit à notre insu sans qu'on s'en aperçoive véritablement. En ce sens, tant la culture que la langue sont moins thématiques qu'opératoires.

Voilà quelques-uns des principaux jalons qui, dans cette démarche, articulent les rapports langue-culture et qui guideront l'analyse subséquente.

1.2. Propositions d'analyse

Les éléments de problématique qui précèdent trouvent leur point d'aboutissement dans les propositions d'analyse suivantes :

- en matière scolaire, l'enseignement du français constitue non seulement une leçon de mots, mais implicitement, à travers les mots, une leçon de choses, voire même une grille d'appréhension et de description du monde. Les textes donnés à lire dans les manuels sont l'occasion d'une leçon sur les mots, mais ils instituent par le fait même une description des choses et une grille d'appréhension du monde ;
- dans la mesure où elle cherche à mettre au jour l'infrastructure culturelle sur laquelle sont basées à la fois cette description des choses et cette grille d'appréhension du monde, l'analyse sera davantage centrée sur le fonctionnement des textes des manuels, plutôt que sur le contenu explicite véhiculé ;
- l'analyse du fonctionnement des manuels scolaires cherche à saisir les schèmes de description de la réalité des choses et la grille d'appréhension du monde que la culture génère et met en place à la fois et qu'elle transmet instamment par l'apprentissage du français ;
- ces schèmes et cette grille de lecture opèrent, à travers une leçon de mots qu'elle donne formellement, une description et une appréhension du monde ; celles-ci ne sont jamais homogènes ou monolithiques, mais s'inscrivent dans des formes multiples ou différentes, voire même opposées les unes aux autres ;
- l'analyse procède d'un double mouvement : la déconstruction de la surface textuelle des manuels (le niveau de la langue) et la reconstruction de la réalité culturelle qui est inhérente à ces textes ;
- l'analyse du fonctionnement des manuels scolaires cherche à repérer et à porter au jour les formes culturelles les plus fortes et les plus agissantes dans le cadre de l'apprentissage du français tant au primaire qu'au secondaire.

2. Méthodologie

2.1. La démarche méthodologique

La sémiographie est une technique de description de la construction du sens. Elle vise à répondre à la question : «Comment utilise-t-on les signifiants stockés dans une système sémantique ?» (Maranda 1981 : 35). À partir de terminologies diverses et de méthodologies variées, lesquelles doivent être appropriées à un corpus donné (Maingueneau 1976 : 4-5), la sémiographie analyse «la formation des élémenis de structures cognitives» (Maranda 1981 : 35).

L'analyse des manuels scolaires devrait permettre d'identifier une infrastructure culturelle propre à tous ceux qui auront reçu cet enseignement du français. En effet, le manuel cristallise les fondements d'une culture ; qu'on partage ou non son contenu, il est au moins de rigueur de le connaître. En ce sens, le manuel forme l'infrastructure culturelle de ceux qui l'ont étudié, la base de référence par rapport à laquelle tous se définissent.

Cette analyse repose sur deux types de démarches : une démarche descriptive et une démarche analytique. La démarche descriptive comportera deux facettes : une description des moyens de communication utilisés par les manuels et une présentation des extraits des textes littéraires que les manuels regroupent. Parmi les moyens de communication, nous distinguerons les moyens linguistiques de ceux qui sont non linguistiques.

Ainsi, pour les moyens linguistiques, nous inventorierons les textes, les exercices et les mentions didactiques et pour les moyens non linguistiques, les icônes (photos, dessins, schémas). Quant aux références, c'est-à-dire la citation explicite d'un extrait de texte produit par un autre auteur que celui ou ceux du manuel, nous indiquerons la nationalité de l'auteur, la langue d'écriture, l'époque de publication et le nombre de mots. Ces descriptions visent, en rendant compte de la diversité des manuels, à ébranler le monolithisme du corpus et à soulever certaines interrogations concernant ses schèmes d'appréhension et sa grille de lecture de la réalité.

La seconde démarche vise la définition de l'infrastructure culturelle du corpus des manuels scolaires. Cette démarche analytique comporte quatre types d'expérimentation. Premièrement, l'analyse tentera de circonscrire l'univers sémantique des manuels. Deuxièmement, elle cherchera à identifier les conditions d'énonciation dans lesquelles apparaissent les divers champs de l'univers sémantique. Troisièmement, l'analyse visera à distinguer les références dans l'univers extralinguistique. Finalement, elle s'efforcera de mettre au jour la relation des champs sémantiques aux contextes sociaux du corpus des manuels scolaires.

On peut considérer que tout texte porte en soi des structures cognitives — une description des choses et une grille d'appréhension du monde ; mais il ne

suffit pas, pour mettre au jour ces schèmes, de circonscrire l'univers sémantique du texte (Vincent et Arcand 1979 : 21).

La sémiographie n'est possible que si elle analyse les formes d'organisation interdépendante des champs sémantiques dans le texte. Comme le souligne Maingueneau (1976 : 101) : «Seule compte l'interdépendance des éléments composant les énoncés réalisés.» Pour éviter une trop grande lourdeur du texte, les diverses opérations d'observation analytique du corpus sont décrites aux annexes III et IV.

2.2. L'échantillonnage

Le matériel documentaire est constitué du livre de l'élève ou du manuel de base. Le cahier d'exercices n'a été retenu que lorsqu'il faisait office de manuel. Les séries d'accompagnement furent exclues du matériel documentaire[1].

L'échantillon fut établi en deux moments répondant aux exigences des deux types de démarches méthodologiques décrites antérieurement. Cet échantillon fut stratifié selon le niveau et le cycle d'études, et selon le type historique de manuel correspondant aux changements de programme pédagogique des dernières années.

Dans un premier moment, un échantillon de 28 manuels fut tiré et ventilé selon le niveau d'études et le type historique de manuel. De plus, lorsqu'un manuel choisi faisait partie d'une collection ou d'une série, l'ensemble de cette collection ou série était déqualifié pour la poursuite de l'échantillonnage. La description des manuels est basée sur cet échantillon. Le volume restreint de nouveau matériel publié pour le troisième cycle du primaire et pour le secondaire posait problème, et l'échantillonnage de ces catégories a porté sur la totalité du matériel publié.

Dans un deuxième moment, le nombre total de pages fut limité à 1 500 et ventilé selon le niveau d'études et le type historique de manuel. La grille de descripteur sémantique fut appliquée à cet échantillon. Cette opération a permis de recueillir les unités d'analyse ainsi réparties et soumises à la démarche analytique.

1. Une liste complète du matériel documentaire est fournie en annexe.

Tableau I-1

Description de l'échantillon d'unités d'analyse*

	Primaire				Secondaire	Total Primaire et Secondaire
	Premier cycle	Deuxième cycle	Troisième cycle	Total	Total	
Ancien	7,7	6,7	7,5	22,5	21,8	43,8
Rénové	1,2	7,5	11,1	19,8	—	19,8
Nouveau	9,2	8,5	6,6	24,3	12,1	36,4
Total	**18,1**	**22,7**	**25,2**	**66,1**	**33,9**	**100**
Nombre d'observations	(2 321)	(2 904)	(3 230)	(8 455)	4 340	12 795

* *Note :*
Les chiffres à l'intérieur de ce tableau indiquent les pourcentages relatifs d'unités observées, sauf la dernière ligne qui donne le nombre réel d'unités observées, ainsi le premier chiffre, 7,7, montre que 7,7 % de 12 795 observations appartiennent à la catégorie des anciens manuels du premier cycle du primaire, alors que l'ensemble des manuels du premier cycle correspond à 18,1 % de 12 795 observations, soit 2 321 observations.

CHAPITRE II

Description du corpus des manuels scolaires d'enseignement du français

Il est possible, à juste titre d'ailleurs, qu'on s'interroge sur la pertinence de ce chapitre entièrement consacré à la description du corpus des manuels scolaires d'enseignement du français. Une réponse à cette interrogation légitime se fonde sur deux types de remarques.

Soulignons d'abord le fait qu'au fur et à mesure que cette étude prenait corps, au fur et à mesure que le matériel documentaire était rassemblé puis colligé, une caractéristique essentielle s'en dégageait aux yeux des chercheurs : son étonnante diversité, la richesse saisissante des matériaux mis en oeuvre, la pluralité exceptionnelle des formes langagières regroupées dans ces manuels. Non seulement fallait-il en faire part, mais il a semblé judicieux d'étayer cette constatation et de la décrire d'une manière relativement exhaustive.

C'est à cette tâche que s'emploie la première section de ce chapitre : décrire et faire voir au lecteur ce qui compose les manuels, montrer à partir de quels matériaux différents ils sont construits. Chacun de ceux-ci possède une spécificité propre, mais c'est dans leur articulation que les effets de sens sont produits et que les schémas d'appréhension du monde se révèlent les plus opératoires.

À la lumière de cette première caractéristique, une seconde remarque a progressivement pris forme : la nécessité de contrer l'effet d'évidence. Et ceci est à entendre de façon stricte : l'évidence qui habite chacun au point de penser connaître suffisamment les manuels scolaires — soit par une expérience directe, soit par l'intermédiaire de ses propres enfants — pour en parler en toute connaissance de cause. Qu'on en juge par la description subséquente : elle réserve sans doute plus d'une surprise. La seconde partie du chapitre sur l'appareil de citation cherche à briser cet effet d'évidence.

1. Considérations générales

Ce corpus se présente sous la forme d'un matériel imprimé qui constitue habituellement un tout et présente les traits d'une cohérence à tout le moins apparente. Ce matériel réunit, dans une collection plus ou moins développée selon les cas, un manuel de base, un cahier d'exercices correspondant, un recueil de textes ou une série d'accompagnement. Cette collection peut s'étaler sur plusieurs années d'études pour former une série.

Ce matériel utilise à la fois des moyens de communication linguistiques et non linguistiques. Parmi les moyens non linguistiques, nous distinguons des procédés de mise en pages, c'est-à-dire la morphologie du texte (typographie, encadrés, diagrammes, etc.) et des icônes (photos, dessins, schémas). Quant aux moyens de communication linguistiques, ils présentent différentes formes de discours — des textes

d'origine littéraire ou non, des exercices questionnant un aspect ou l'autre d'un texte ou de la langue, etc.

L'objet de ces discours peut être soit référentiel, c'est-à-dire porter sur le monde, les êtres ou les choses ; soit métalinguistique, c'est-à-dire porter sur la langue en tant que telle : la grammaire, l'orthographe, la prosodie, etc. Par ailleurs, les manuels articulent ces moyens de communication de façon différenciée ; par exemple, certains manuels n'auront pas d'icônes, d'autres pas d'exercices, etc., de telle sorte que la facture d'ensemble du corpus s'avère très variée et pose certains problèmes à la description.

Les manuels entretiennent entre eux des relations de collection et de série. Mais ils entretiennent aussi des relations avec d'autres textes. Ainsi, les manuels doivent répondre à un programme d'études, à un devis pédagogique et à une grille d'évaluation qui constituent des contraintes, très fréquentes au demeurant, qui déterminent pour une part non négligeable la configuration même des manuels.

Enfin, ces manuels ressortissent à un ensemble d'énoncés divers qui circulent et s'échangent dans la société québécoise, à travers la généralisation des phénomènes mass-médiatiques notamment. Bien que les médias illustrent de façon parfois frappante le processus des énoncés circulants, il n'y a pas lieu de leur conférer une quelconque exclusivité à cet égard. La culture en effet n'est ni exclusivement, ni même principalement véhiculée par les médias ; qu'on songe pour s'en convaincre à la littérature, aux traditions orales et au savoir populaire.

Cet ensemble d'énoncés circulants définit ce qu'on appelle les voix autorisées des manuels et qui renvoie au fait, incontournable, qu'un texte ne se comprend qu'en rapport avec les autres textes qui forment son environnement : le linguiste français Antoine Compagnon disait à ce propos qu'un texte n'est jamais que l'absorption et la transformation d'autres textes. Nous voudrions avancer l'hypothèse, centrale à nos yeux, du caractère international des manuels qui forment le corpus.

D'ailleurs, dans la mesure où cette hypothèse est recevable, on conviendra que tout à la fois les programmes d'études, les devis pédagogiques et les grilles d'évaluation sont constitutifs de ces voix autorisées des manuels. D'une façon générale, le mode d'existence le plus explicite de ces voix est marqué par la citation rapportée. Il ne s'agit toutefois pas du seul mode d'existence des voix autorisées qui peut parfois prendre une forme indirecte, voire même allusive du type «y lit-on».

Nous décrirons successivement les moyens de communication et l'appareil de citation de l'échantillon analysé.

2. Les moyens de communication

Si on voulait caractériser brièvement l'ensemble de ces manuels scolaires par les moyens de communication qu'ils mettent en oeuvre, on constaterait assez tôt que cet ensemble s'avère très hétérogène, donc difficilement descriptible de façon sommaire, et ce, quel que soit le type de matériel ou encore le niveau d'études. Prenant au hasard un manuel, on remarquera qu'il a été édité entre 1974 et 1984 —

quoiqu'il existe quelques manuels publiés plus tôt, dont un en 1969. De plus, il peut s'agir de rééditions revues et augmentées. S'il s'agit d'un manuel du secondaire, il devrait compter entre 80 et 240 pages. De plus, il peut aussi bien ne présenter aucune icône ou en contenir plusieurs sur chacune des pages.

En fait, de quoi sont faits ces manuels scolaires d'enseignement du français ? Des matériaux d'une étonnante diversité concourent à la fabrication des manuels et contribuent ainsi à leur donner une facture d'ensemble particulière. Ces manuels ne sont pas exclusivement ni même principalement composés de textes. Ceux-ci par exemple sont presque toujours accompagnés d'icônes : dessins, schémas, photographies, images qui produisent un effet de renforcement du discours textuel.

On comprend donc à quel point la visualisation est centrale dans l'apprentissage scolaire du français. Il faut souligner que l'iconographie n'est pas que passivement reçue dans la mesure où, surtout au primaire, les enfants sont amenés à dessiner, colorier, faire des pictogrammes, etc. Il importe par ailleurs de distinguer les textes proprement littéraires des mentions didactiques qui portent sur une règle de langage et les exercices d'accompagnement qui cherchent à expliciter l'un ou l'autre aspect du texte littéraire. Une très grande diversité de composition donc.

En fait, sauf pour l'année d'édition ou le nombre de pages, chaque fois que l'on mesure la tendance centrale des paramètres des moyens de communication utilisés, les écarts tendent à être aussi grands sinon plus grands que la moyenne. Ainsi, au primaire, les textes d'auteurs maison comptent en moyenne 4 000 mots, mais l'écart type par rapport à cette moyenne est aussi de 4 000 mots ; certains textes sont donc très brefs, alors que d'autres auront plus de 8 000 mots (la moyenne plus l'écart type).

On peut en conclure que la tendance centrale ne représente pas une norme au sens strict, mais plutôt le point central d'une somme de faits souvent disparates.

Dans ces descriptions des moyens de communication utilisés par les manuels, il ne faut pas perdre de vue que les tendances centrales ne sont que des tendances et non des normes ; ainsi on pourra toujours trouver plusieurs exceptions qui dévient très fortement des tendances observées. À la limite, sous certains aspects, un manuel du primaire peut ressembler davantage à un manuel du secondaire qu'à un autre du primaire, ou encore un manuel de l'ancien matériel à un manuel du nouveau matériel qu'à un autre de l'ancien.

Cette description des tendances centrales des manuels scolaires d'enseignement du français conduit à distinguer parmi les moyens de communication linguistiques : 1° des textes ; 2° des mentions didactiques ; 3° des exercices.

1° **Le texte** se présente comme un extrait d'une oeuvre d'un auteur littéraire — quelquefois, mais presque exclusivement dans le cas d'oeuvres poétiques, la citation sera complète parce que brève — soit comme un écrit de l'auteur du manuel lui-même. Dans les deux cas, le texte est identifiable parce qu'il s'agit d'un récit dont les visées ne sont pas proprement didactiques, par opposition aux exercices et aux mentions didactiques.

2° **Les mentions didactiques** énoncent une instruction qui vise le transfert d'une connaissance. À la différence de l'exercice, la mention didactique est généralement au mode affirmatif. La mention didactique peut présenter un texte ou une règle de langage.

Ex.: «Vous venez sûrement de constater qu'il n'est pas facile d'être bien compris. Pour améliorer la précision de son expression, il est bon de mettre ses idées par écrit.» (7-2-28)

3° Les **exercices** sont des questionnaires d'accompagnement des textes où est mise en pratique et vérifiée l'acquisition de ce qui était propre à instruire dans le texte proposé. L'exercice est généralement au mode interrogatif ou impératif.

Ex.: «À partir de ta lecture, résume en trois ou quatre phrases les premiers jours d'école de l'auteur.» (13-2-43)

Parmi les moyens de communication non linguistiques, nous n'avons retenu que les icônes, excluant alors tous les effets de mise en pages, tels que, les jeux d'encadrés, de trame, de marge, etc., qui semblent moins pertinents à la recherche. Les icônes peuvent être partagées en photographies, en dessins et en schémas.

1° Les photographies présentent des images reproduisant de façon réaliste les choses visibles.

Ex.:

2° Les schémas, à l'opposé des photographies, présentent une image abstraite des choses visibles.

Ex.:

3° Les dessins se situent entre les photos et les schémas, ils présentent une image quasi réaliste des choses visibles.

Ex.:

Reconnu par 53 %

(Les exemples sont tirés de Richaudeau 1979 : 234.)

2.1. Les manuels du primaire

2.1.1. Les textes

Les manuels du primaire comptent en moyenne, par manuel, 7 500 mots de texte cité et de texte provenant d'auteurs maison. Le texte cité, outre le fait qu'il comporte une référence explicite à un auteur généralement identifiable en tant que tel, rapporte soit un extrait, soit le texte intégral d'un auteur donné. Par contre le texte d'auteur maison ou le texte non cité qui ne provient pas d'un auteur explicitement identifié est présumé tel soit parce qu'il est produit par des auteurs rattachés à la maison qui édite les manuels soit parce qu'il ne comporte aucune référence à un auteur précis.

Le nombre total des mots augmente avec le niveau d'études, selon que l'on passe d'un cycle à l'autre du primaire. Toutefois ce total varie peu selon le type historique de manuel (ancien, remanié, nouveau). Les manuels du premier cycle citent très peu de textes, alors que ceux du troisième cycle utilisent surtout des textes cités. La proportion de texte cité et non cité varie aussi selon le type historique de manuel. Cette proportion, qui est de trois mots cités pour un non cité dans les anciens manuels, est inversée dans les nouveaux manuels.

2.1.2. Les exercices

Si ces manuels comptent en moyenne 45 pages d'exercices, ceux du troisième cycle en comptent le double et ceux du premier, la moitié seulement. Cette variation est directement fonction du nombre de pages du manuel. Le nombre de pages d'exercices varie peu selon le type historique de manuel.

2.1.3. Les mentions didactiques

Les mentions varient très fortement en importance d'un manuel à l'autre. Si dans la majorité des manuels elles sont fréquentes, elles sont par contre généralement absentes des manuels du deuxième cycle et des manuels de type rénové. Toutefois, cette remarque ne doit pas entraîner de conclusion trop hâtive.

2.1.4. Les icônes[1]

Les manuels du primaire comptent en moyenne 63 pages dans lesquelles une ou des icônes sont présentes, soit une proportion d'une page d'icônes pour deux pages de manuel. Quoique ces icônes puissent occuper toute une page et parfois même deux, très souvent la page en question comporte aussi du texte ou des exercices. Au premier cycle, presque chaque page présente une icône, alors qu'au troisième cycle une page sur trois compte une ou des icônes. La proportion d'icônes tend à augmenter avec la modernisation du type historique de manuel.

Parmi ces icônes, les photographies sont très rares. Si, quel que soit le niveau d'études, les manuels comptent deux dessins pour trois schémas, cette proportion est fortement modifiée par le type historique de manuel : les anciens manuels présentent presque exclusivement des schémas et les nouveaux, un dessin pour un schéma.

2.1.5. Conclusion

Au primaire, le niveau d'études exerce peu de contraintes sur les moyens de communication non linguistiques. Ceux-ci augmentent plutôt en fonction du volume du manuel. Par contre, le niveau d'études a un effet important sur les textes : au premier cycle, les textes sont très rarement cités, alors qu'au troisième cycle on est surtout en présence de textes cités.

Les contraintes exercées par le type historique de manuel sur les textes s'avèrent importantes : les anciens manuels présentent surtout des textes cités, alors que les nouveaux manuels sont essentiellement composés de textes d'auteurs maison. Le type historique influence aussi les moyens de communication non linguistiques : les anciens manuels présentent presque exclusivement des schémas, tandis que les nouveaux manuels contiennent environ un dessin pour deux schémas. À cet égard, l'évolution des moyens de communication non linguistiques semble directement liée au développement des moyens techniques d'édition des manuels.

2.2. Les manuels du secondaire

2.2.1. Les textes

Les manuels du secondaire comptent en moyenne 12 000 mots de texte par manuel. Les textes des nouveaux manuels ont quatre fois plus de mots que ceux des anciens manuels. Cependant tous les manuels, anciens aussi bien que nouveaux, présentent presque exclusivement des textes cités.

---

1. Icône : Paul Robert, le Grand Robert de la langue française, Paris, Le Robert, 2e édition, 1987, tome V, p. 331 : signe qui renvoie à ce qu'il désigne (l'objet) en vertu de ses caractères propres et qui a donc avec l'objet des caractères (abstraits, relationnels) communs.

2.2.2. Les exercices

Dans l'ensemble de ces manuels, deux pages sur trois sont consacrées aux exercices. Contrairement au nombre de pages consacrées au texte qui augmente dans les nouveaux manuels, le nombre de pages consacrées aux exercices n'augmente pas dans les nouveaux manuels. L'importance accordée au texte dans les nouveaux manuels est donc proportionnellement plus grande, mais celle qui est accordée aux exercices demeure stable, quel que soit le type historique de manuel.

2.2.3. Les mentions didactiques

Les mentions didactiques sont fréquentes dans tous les manuels du secondaire.

2.2.4. Les icônes

Si dans les anciens manuels du secondaire les icônes étaient relativement absentes, une page sur trois comportant dans ce cas une icône, elles sont par contre très présentes dans les nouveaux manuels, puisque environ une page sur deux présente une ou des icônes. Dans les anciens manuels, les icônes sont constituées de schémas et de quelques photos ; dans les nouveaux manuels on retrouve, en plus des schémas et des photos, une importante proportion de dessins.

2.2.5. Conclusion

Au secondaire, les contraintes exercées par le type historique de manuel apparaissent faibles et beaucoup moins importantes qu'au primaire. La seule différence d'importance entre les anciens et les nouveaux manuels du secondaire réside dans le fait que les nouveaux manuels sont plus volumineux que les anciens, cette augmentation de volume correspondant à une augmentation des textes. Les nouveaux manuels accordent aussi une place plus importante aux icônes que les anciens.

3. L'appareil de citation

La caractéristique dominante des moyens de communication utilisés par les manuels est leur hétérogénéité ; cette caractéristique peut aussi qualifier l'appareil de citation des manuels, tant par la diversité des auteurs cités que par la longueur des fragments cités. Ainsi, sur 308 citations repérées, l'auteur le plus fréquemment cité, Maurice Carême, ne l'est que huit fois ; ce qui est faible, moins de 3 % des cas, et montre bien la très grande diversité des auteurs cités.

Pour chacune des citations répertoriées nous avons mesuré sa longueur et identifié son auteur, son pays et son époque[2]. De plus, nous avons consulté un

2. Cette identification s'est faite à l'aide des dictionnaires suivants: Le Robert 2, le *Dictionnaire biographique des auteurs de tous les temps et de tous les pays* (Robert Laffont, 1980), le *Dictionnaire des écrivains québécois contemporains* (Union des écrivains québécois, Québec Amérique, 1983), *Dictionnaire des auteurs littéraires du Québec*, tome III (Lemire et al., Fides, 1982).

conseiller pédagogique à qui la liste des auteurs non identifiés a été soumise ; cette consultation a permis d'en identifier quelques-uns. Malgré cela, il reste une proportion non négligeable d'auteurs qui n'ont pu être identifiés de façon précise.

3.1. Les citations au primaire

L'inventaire des citations a relevé 105 citations dans les manuels du primaire ; 85 citations ont été identifiées, soit 81 % — ce qui est un taux très favorable si on le compare au taux de réponse à une enquête. La majorité (45 %) de ces citations appartient à la littérature francophone non québécoise et plus particulièrement française. Le tiers des citations est classé dans la littérature québécoise. Le reste (20 %) provient de la littérature allophone.

Le relevé des auteurs francophones non québécois indique parmi les 39 auteurs cités ceux qui le sont le plus fréquemment, soit Jean Beaucomont, un Français, cité cinq fois et ce, dans un seul manuel, puis Maurice Carême, un Belge, qui est cité trois fois. Parmi les autres auteurs francophones non québécois, on retrouve par exemple : Ernest Pérochon, Lucie Berman, Ernest Legouvé, Léon Xanrof, Raymond Queneau ou encore Alphonse Daudet.

Chez les auteurs québécois, Félix Leclerc et Marie-Rose Desprez sont les plus cités, soit chacun trois fois. Parmi les 30 citations d'auteurs québécois, on retrouve Cécile Chabot, Laure Conan, Chanterelle, Gilles Vigneault, Robert de Roquebrune. Enfin, chez les allophones, ce sont Selma Lagerlöf une Suédoise, Grimm un Allemand, Pearl Buck et Walt Disney, des Américains ; chacun de ces auteurs est cité trois fois. Parmi les 16 citations d'allophones, mentionnons encore Ana Maria Matute, Franklin Folsom et Prokofiev.

Si la longueur moyenne des fragments d'auteurs québécois et francophones non québécois est similaire, par contre, les textes d'auteurs allophones sont presque deux fois plus longs. Le type historique de manuel organise la proportion de citations de deux manières différentes. Premièrement, les manuels remaniés accordent une place prépondérante à la littérature québécoise quant au nombre de citations à tout le moins. Par contre, la longueur moyenne des fragments de littérature québécoise est la plus faible parmi les manuels remaniés.

D'autre part, la littérature allophone se trouve dans une position inverse. Alors qu'elle compte la plus faible proportion de citations, à peine une sur dix, la longueur moyenne de ses fragments dans les manuels remaniés est la plus longue — presque cinq fois plus longue que celle des textes québécois.

Enfin, la majorité des textes appartiennent à la littérature contemporaine, c'est-à-dire que ces textes ont été publiés entre 1950 et aujourd'hui. Mais cette situation vaut surtout pour les manuels remaniés. Par contre, pour les anciens manuels comme pour les nouveaux, la majorité des textes ont été publiés entre 1900 et 1950.

Dans le cas des anciens manuels, il est dans l'ordre des choses pour ainsi dire, puisque leur publication remonte plus loin, que les citations soient appropriées à une

Tableau II-1

Volume relatif de citations au primaire selon le type historique de manuel

	Ancien		Remanié		Nouveau		Total	
	% de citations	Nombre moyen de mots	% de citations	Nombre moyen de mots	% de citations	Nombre moyen de mots	% de citations	Nombre moyen de mots
Québécois	27,5	424	47,2	752	25,0	532	35,3	624
Francophones non québécois	51,5	201	41,7	1 346	43,7	229	45,9	646
Allophones	21,2	439	11,1	3 261,25	31,3	388	18,8	1 129
Total	**100,0**		**100,0**		**100,0**		**100,0**	
Nombre d'observations	(33)		(36)		(16)		(85)	
Nombre de manuels analysés	5		5		9		19	

Tableau II-2

Volume relatif de citations au secondaire selon le type historique de manuel

	Remanié		Nouveau		Total	
	% de citations	Nombre moyen de mots	% de citations	Nombre moyen de mots	% de citations	Nombre moyen de mots
Québécois	72,4	511	52,7	392	61,7	453
Francophones non québécois	23,7	349	37,4	211	31,1	259
Allophones	3,9	554	9,9	498	7,2	512
Total	**100,0**		**100,0**		**100,0**	
Nombre d'observations	(76)		(91)		(167)	
Nombre de manuel analysés	6		3*			

* Comprend tous les manuels édités au moment où l'étude fut réalisée.

littérature plus ancienne ; dans le cas des nouveaux manuels, cette situation semble indiquer un vieillissement de l'appropriation littéraire.

3.2. Les citations au secondaire

Au secondaire, l'inventaire a relevé 209 citations dont 169 ont été identifiées, soit, encore une fois, une proportion de 81%, comme au primaire. La majorité (62 %) de ces citations relèvent de la littérature québécoise. La littérature francophone non québécoise vient en second lieu, représentant le tiers des citations. Enfin, la littérature allophone compte pour moins du dixième des citations.

Les auteurs Félix Leclerc et Yves Thériault sont les Québécois les plus cités, soit quatre fois chacun. Les manuels du secondaire présentent au total 103 citations d'auteurs québécois parmi lesquels on retrouve : Monique Corriveau, Stéphan Wikarijak, Guy Huot, Adrien Thério, Saint-Denys Garneau ou Joseph Lafrenière. Parmi les auteurs francophones non québécois, ce sont Maurice Carême, un Belge, et Robert Desnos, un Français, qui sont les plus cités, respectivement cinq et quatre fois.

Notons que Maurice Carême est à la fois l'auteur le plus cité au secondaire et au primaire. Sur les 52 citations de francophones non québécois, on retrouve Franquin, la comtesse de Ségur, Pierre Gascar, Jules Renard ou Victor Hugo. Enfin chez les allophones, on retrouve Charles M. Schulz, cité trois fois, et Mark Twain, cité deux fois, qui sont tous deux Américains. Mentionnons de plus parmi les 12 citations d'auteurs allophones Germaine Greer, Charles Dickens et David Taylor.

Si la longueur moyenne des fragments des littératures québécoise et allophone est similaire, celle de la littérature francophone non québécoise est presque deux fois plus courte. En effet, la longueur moyenne des fragments est plus courte dans les nouveaux manuels quelle que soit l'origine géolinguistique des auteurs, mais les citations qui appartiennent à la littérature francophone non québécoise ont été les plus écourtées par les nouveaux manuels.

D'autre part, la proportion de citations relevant de la littérature québécoise diminue dans les nouveaux manuels, alors que celle qui appartient à la littérature francophone non québécoise et allophone augmente. Ainsi, la proportion de littérature québécoise dans les anciens manuels était de trois citations sur quatre, alors que dans les nouveaux, elle n'est plus que d'une sur deux.

Enfin, l'époque de publication des textes tirés de la littérature est, dans la majorité des cas, contemporaine (de 1950 à 1982). En fait, dans les nouveaux manuels, elle est toujours contemporaine, alors que dans les anciens manuels elle est quelquefois antérieure à cette époque.

Quelles conclusions tirer de cette description morphologique des manuels scolaires d'enseignement du français ?

Rappelons d'abord l'extraordinaire hétérogénéité du corpus à l'étude. Ainsi pour la plupart des paramètres sur lesquels une description morphologique des manuels s'appuie, on constate assez rapidement que les écarts tendent à être aussi grands sinon davantage que la moyenne, ce qui a pour conséquence de rendre difficile la comparaison des textes, certains d'entre eux étant fort brefs, d'autres beaucoup plus longs. Il n'y a pas de normes en la matière.

Néanmoins, certaines tendances se dégagent. Les textes sont soit des extraits d'oeuvres littéraires, soit des produits des auteurs de manuels. Et ils sont généralement relayés par des mentions didactiques qui portent sur une règle de langage ou par des exercices relatifs aux textes présentés. Ces textes sont souvent accompagnés d'icônes du type photographies, dessins ou schémas.

L'appareil de citation étonne par sa diversité, tant sur le plan des auteurs cités que sur celui du volume des citations. Si un très grand nombre d'auteurs est cité, rappelons que l'auteur le plus fréquemment cité apparaît dans moins de 3 % des cas. Les auteurs cités sont généralement contemporains et les auteurs québécois occupent une place non négligeable dans cette liste, encore qu'il faille signaler la part plus restreinte que les nouveaux manuels leur font. Leur proportion n'est donc pas croissante d'un type de manuel à l'autre jusqu'au plus récent. Retenons de plus l'hétérogénéité de l'appareil de citation qui illustre, mieux que tout, le fonctionnement des voix autorisées dans les manuels.

CHAPITRE III

Les composantes culturelles des manuels scolaires

Avec ce chapitre débute véritablement l'analyse de l'univers culturel dont procèdent les manuels scolaires d'enseignement du français. On se rappellera qu'en effet la problématique de cette étude a posé l'hypothèse suivante : à travers une leçon des mots et des règles de la langue se donne une leçon des choses, voire même une leçon du monde.

Il s'agit en quelque sorte d'analyser la leçon de mots afin de parvenir à la leçon des choses et du monde : dresser une cartographie des schèmes culturels et des grilles d'appréhension de la réalité qui sont sous-jacents aux manuels scolaires.

Pour ce faire, l'analyse opère en deux temps. D'abord elle établit la structure sémantique du dictionnaire et du lexique des manuels qui forme les bases de la description du monde. Par la suite, l'analyse s'arrête aux contextes divers dans lesquels cette description du monde prend place.

Le manuel construit en effet un univers de référence dont l'analyse s'efforce de définir les grandes lignes et de prendre la mesure. De quel monde parlent les manuels ? Et peut-être surtout comment en parlent-ils ? Deux sections rendent compte de cette étape de l'analyse : l'analyse référentielle proprement dite et celle des contextes sociaux de référence.

I. Structure du dictionnaire : la description du monde

C'est sur la base de descripteurs sémantiques que l'analyse du dictionnaire a été effectuée. Ces descripteurs sémantiques, brièvement décrits dans la problématique, ont été à la base d'opérations d'analyse dont les résultats sont exposés ici mais dont les détails, méthodologiques notamment, sont consignés dans l'annexe I. Ces descripteurs sémantiques ont permis de retenir, pour l'analyse de la structure du dictionnaire, 2 878 lexèmes ou termes différents qui présentent 12 795 occurrences. Ces lexèmes ont été regroupés par domaines et par champs sémantiques. Nous verrons d'abord l'importance relative des domaines sémantiques et par la suite, d'une façon détaillée, celle des champs sémantiques.

I.1. Les domaines sémantiques

Les domaines sémantiques permettent une description sémantique de l'univers culturel des manuels scolaires d'enseignement du français. Ils se définissent comme des catégories générales qui fonctionnent en tant que cadres

sociaux de la connaissance au moyen desquels et à travers lesquels le monde est appréhendé, et l'expérience pensée et signifiée tout à la fois.

Ce sont en quelque sorte les balises et les points de repère qu'une culture met à la disposition des citoyens qu'elle regroupe, afin que ceux-ci puissent entretenir des rapports entre eux, c.-à-d. travailler, produire, communiquer, signifier, etc. Ces balises sont familières à tous, elles sont supposées connues de tous. Elles fonctionnent d'ailleurs comme signes implicites de reconnaissance dans une société donnée.

Cet univers s'organise selon deux axes dominants : celui de la nature et celui de la consommation. En effet, ces deux domaines regroupent à eux seuls 82 % des termes retenus au dictionnaire, les six autres domaines se partageant les 18 % des termes qui restent. Ces domaines, relativement secondaires au demeurant, sont ceux de la géographie, de la culture, du folklore et des faits langagiers. Signalons, enfin, l'absence quasi totale de termes propres aux domaines de l'histoire et de la fiction.

Tableau III-1

Domaines sémantiques

Nature	45,5
Consommation	36,9
Géographie	6,8
Culture	4,4
Folklore	2,8
Faits langagiers	2,3
Fiction	0,8
Histoire	0,4
Total	**100,0**
Occurrences	**12 795**

Ainsi, il est à la fois intéressant et instructif de savoir que le terme le plus fréquent du dictionnaire, «maison», y apparaît 208 fois et qu'il appartient au domaine de la consommation. Les exemples* suivants illustrent comment le terme "maison" est énoncé sans toutefois que cela donne de quelque manière des indications sur le contexte de l'énoncé. Les exemples sont ici purement illustratifs.

* Ces citations illustrent les lexèmes identifiés. Notons que ce ne sont pas les seuls termes analysés. Tous les noms/adjectifs et occasionnellement d'autres lexèmes, ont été analysés. Ainsi, dans le premier exemple, «rodingotes» a aussi été analysé ; dans le second exemple, «glaces», «la», «Wagner III», «coupe» et «hiver» ont été analysés.

— N'y a-t-il personne dans toute la *maison* qui sache où est ma redingote? (3-2-35)

— Dès le dimanche, j'étais à la *maison* — Papa, pris d'une joie d'enfant, partit entre les glaces sur le lac pousser son Wagner III et voir comment la coque avait supporté l'hiver. (4-2-8)

— Je suis dans mon lit. La *maison* est tranquille, la lune m'envoie ses doux rayons bleutés par la fenêtre grande ouverte. (13-1-18)

Quelques précisions s'imposent maintenant afin de rendre la démarche plus explicite. La question, relativement technique d'un certain côté, du rapport ou de l'association entre un lexème — un mot, un terme comme maison par exemple — et un champ sémantique et éventuellement un domaine, opère par l'intermédiaire d'un descripteur sémantique ; la façon dont les connexions se font est décrite au début de la section suivante.

On aura peut-être été surpris par ailleurs que le terme maison soit classé dans le domaine sémantique de la consommation, alors qu'on pourrait tout aussi bien concevoir, ou mieux argumenter, qu'il appartienne à une catégorie telle que vie quotidienne par exemple. Pourquoi donc ce choix particulier?

La catégorie de consommation est utilisée de préférence à toute autre pour bien marquer et pour illustrer la figure de ce qui apparaît, au fil de l'analyse, comme une donnée capitale du processus d'organisation de ces manuels scolaires. Cette donnée est l'occultation quasi intégrale des réalités du travail, de la science et de la technologie puis en corollaire la construction d'un univers culturel ludique et en quelque sorte désincarné quasi exclusivement axé sur les domaines de la consommation et de la nature. Encore faut-il voir de quelle nature il s'agit : une nature idyllique, complètement idéalisée et dont on peut raisonnablement penser qu'elle est une pure création culturelle. Dans cet univers, les choses sont données et appropriées presque sur demande, mais jamais produites comme par hasard.

La catégorie de consommation apparaît à cet égard comme la plus adéquate et la plus pertinente pour décrire cette composante culturelle du dictionnaire. D'une certaine façon, c'est de manière contrastive et saisissante que nous avons choisi de parler de consommation. Cette consommation toutefois s'avère de l'ordre de l'individualisme expressif — l'idéologie de la réalisation de soi — plutôt que de l'individualisme possessif qui fonctionne à la finalité accumulatoire.

Mais on entend cette consommation expressive d'abord en tant qu'elle occulte les réalités du travail et celles de la production. Dans ce cadre, la maison participe d'une consommation de type expressif : le discours des manuels sur la maison accrédite l'idée que celle-ci contribue à la réalisation d'une personnalité, d'une particularité, de sentiments particuliers à la personne, qu'elle participe d'un univers ludique, clos sur la convivialité, etc.

I.2. Les champs sémantiques

Un descripteur sémantique est un terme générique qui sert techniquement à départager puis à classer un ensemble de lexèmes appartenant à un même champ sémantique. Ainsi le descripteur «mobilier» recouvre le champ sémantique de tous les objets mobiles d'un certain volume concourant à l'aménagement d'une habitation ou d'un local.

Certains lexèmes peuvent appartenir à plus d'un champ sémantique ; c'est alors le contexte qui permet de choisir le descripteur approprié et de discriminer dans un sens ou dans l'autre. Cette dernière opération se fait toujours par deux codeurs au moins afin d'éviter que des biais interprétatifs ne s'introduisent de quelque manière dans l'opération de classement des lexèmes.

L'analyse détaillée de la structure du dictionnaire nous montre que les descripteurs associant les termes relatifs au monde animal, au paysage, au monde végétal, aux objets, à l'alimentation, à l'habitation, aux toponymes et à la nomenclature géographique constituent les principaux champs sémantiques qui émergent du dictionnaire d'une façon marquée et prépondérante. En effet, ces neuf descripteurs (sur trente, soit 30 % du total des descripteurs) recouvrent 70 % des occurrences du dictionnaire. Tous les autres descripteurs (21) ont une fréquence relative inférieure à 3 % de l'ensemble du dictionnaire, ce qui à juste titre est considéré comme faible.

Toutefois on s'interdit à ce stade de l'analyse de conclure trop rapidement : la faiblesse dans les occurrences de ces descripteurs, et en particulier à propos des faits langagiers, ne peut pas être immédiatement étiquetée non significative.

Mais ce qui est encore plus frappant, c'est que les descripteurs associant les termes du monde animal, du paysage et du monde végétal — dont les fréquences respectives sont de 19 %, 10 % et 10 % — regroupent à eux seuls les deux cinquièmes des occurrences du dictionnaire, soit 40 %. Le dictionnaire des manuels d'enseignement du français est en effet très fortement construit et articulé autour du domaine de la nature. Aussi convient-il de s'y arrêter un peu.

Ainsi, le mot le plus fréquent après «maison» est le mot «arbre», qui appartient au champ du monde végétal. On le retrouve, par exemple, dans les énoncés suivants :

> Peut-être, peut-être... marmonne l'*arbre*, mais croyez-moi, la vie est bien triste pour le dernier *arbre* de la terre. (13-2-5)
>
> Or une belette aux dents aiguës avait épié la nichée. Elle avait guetté le départ du père de famille avant de gravir silencieusement le tronc, telle une ombre rousse, centimètre par centimètre, bien rasée contre l'*arbre*, étouffant les crissements des griffes (20-1-33).
>
> Gisou a grimpé dans un *arbre*. (34-1-35)

Tableau III-2

Domaines sémantiques	Champs sémantiques		
NATURE	Animal	19,1	
	Paysage	10,2	39,0
	Végétal	9,7	
	Climat	2,3	
	Saison	1,7	
	Minéral	1,4	
	Autres	1,0	
CONSOMMATION	Objet	6,4	
	Maison	5,6	16,7
	Alimentation	4,7	
	Immeuble	3,6	
	Modes de déplacement modernes	3,0	
	Habillement	2,5	
	Mobilier	2,4	
	Jeux, jouets	2,3	
	Sports	2,2	
	Fêtes	0,9	
	Autres	3,5	
GÉOGRAPHIE	Toponyme	3,4	
	Nomenclature	3,4	
CULTURE	Littérature	2,4	
	Musique	0,5	
	Autres	1,5	
FOLKLORE	Contes et légendes	1,9	
	Modes de déplacement traditionnels	0,8	
	Autres	0,1	
FAITS LANGAGIERS	Façons de parler et expressions nationales	0,7	
	Autres	1,6	
FICTION		0,8	
HISTOIRE		0,4	
TOTAL		100,0	
OCCURRENCES		12 795	

Ensuite, les deux termes les plus fréquents, «eau» et «terre», relèvent du paysage.

> S'il (le vent) souffle de la mer, il comprime la banquise et éloigne d'autant l'*eau* libre. (12-2-62) Le Petit Canard disait : «Qu'est-ce que tout cela ? Moi je nage et je plonge, l'*eau* ne me fait pas peur.» (53-1-6). L'enfant se releva, tenant toujours la poignée de terre.
>
> — Cette *terre*, c'est elle qui, avec l'air et l'eau permet à l'homme de vivre.
>
> — La *terre*, c'est un trésor infiniment précieux qu'il faut protéger. (3-2-100)
>
> — Monsieur Brodeur éclaire la poubelle avec sa lampe de poche ; le couvercle roule à *terre*. (34-1-22)

Par la suite, on retrouve en ordre décroissant les mots «oiseau» et «chat» ; ils appartiennent au champ du monde animal.

> Ces perroquets ont été dressés spécialement à ne pas s'éloigner, mais comme ce ne sont que des *oiseaux* et qu'ils pourraient oublier, on les attache par cette petite chaîne. (20-1-8)
>
> «J'aime aussi les *oiseaux*, reprend le sapin. Ces petits animaux viennent se blottir à l'abri de mes branches.» (60-1-18)
>
> C'est pourquoi le voyageur laissa courir le chat qui, sous leurs yeux, attrapa aussitôt beaucoup de souris. (20-1-39)

Les champs du monde végétal, du paysage mais surtout du monde animal représentent donc une part non seulement prépondérante, mais même dominante de l'univers culturel des manuels scolaires d'enseignement du français. Ainsi, si l'on considère les descripteurs du domaine sémantique de la consommation, qui vient au second rang en importance, on constate qu'aucun des champs de ce domaine n'a une importance relative aussi élevée que les trois premiers champs du domaine sémantique de la nature dont on vient de faire état ; le champ sémantique des objets de consommation dont l'importance est la plus forte n'a qu'une fréquence relative de 6 %.

C'est donc dire toute l'importance qui est attachée à la nature et en particulier au monde animal, au paysage et au monde végétal dans le corpus des manuels d'enseignement du français. Cela non seulement articule le discours des manuels, mais produit d'indéniables effets de sens sur ses récepteurs, les élèves.

Qu'on se contente pour l'instant de bien prendre note des grandes lignes qui se dégagent de la description du corpus qui vient d'être exposée. La principale constatation qui en résulte sera reprise ultérieurement au moment où sera tracé le bilan d'ensemble. On s'efforcera alors de saisir les ressorts qui articulent la configuration générale des manuels d'enseignement du français, à savoir la position centrale et déterminante qu'occupent, dans cet univers culturel, le domaine sémantique de la nature et, à l'intérieur de celui-ci, le champ sémantique du monde animal.

2. La mise en espace-temps

La référence désigne ce à quoi le signe linguistique renvoie dans l'univers extralinguistique. La problématique a déjà posé que la culture propre à une société procède de la mise en espace-temps d'une formation sociale. Ont été ainsi été définis comme traits référentiels pertinents la spatialité et la temporalité ; en effet celles-ci rassemblent les éléments essentiels à la constitution d'un cadre qui concourt à la mise en forme d'une culture spécifique.

À leur tour, ces traits référentiels fonctionnent à la manière de catégories générales qui permettent à la fois d'appréhender le monde et de signifier l'expérience qu'on en a. Toutefois, les traits de spatialité et de temporalité ont ceci de particulier qu'ils forment les principaux cadres sociaux de la connaissance au sein desquels sont générés et stockés tant les traditions que le savoir relatif à une société donnée, à une culture particulière et aux diverses formes que revêt l'identité nationale.

Il importe par contre de préciser que les formes de l'identité nationale ne sont pas exclusivement tributaires des traits de spatialité et de temporalité. On le constatera par la suite, car une catégorie comme celle du domaine sémantique de la nature peut être considérée comme partie intégrante du processus de mise en place d'une culture nationale, mais selon des modalités spécifiques, donc différentes des traits de spatialité et de temporalité.

2.1. La spatialité

L'analyse référentielle a d'abord cerné, puis dégagé la connotation spatiale de l'ensemble des lexèmes retenus dans le dictionnaire. Il s'agit en fait de cerner l'ancrage spatial du discours des manuels : quel effet de sens la mise en espace des termes du dictionnaire produit-elle chez le lecteur ? Chaque terme a été codé selon que son référent était fortement québécois, neutre, faiblement québécois, étranger ou de fiction.

Tableau III-3

Référents de spatialité des descripteurs

Fortement québécois	11,2
Neutre	81,2
Faiblement québécois	1,2
Étranger	3,8
Fiction	2,1
Total	**100,0**
Occurrences	**12 789**

Le tableau III-3 permet de constater que la majorité des termes ont un référent spatial neutre. Ceci est dû entre autres au grand emploi de termes génériques ou communs à (au moins) l'ensemble des sociétés et des cultures occidentales, tels que arbre, maison ou oiseau par opposition à sapin ou baobab, hutte ou igloo, harfang des neiges ou perroquet.

Les référents dont la spatialité est fortement québécoise comptent pour une proportion de 11 % des termes retenus. Les termes les plus fréquents qui présentent une spatialité fortement québécoise sont «neige» et «hiver» qui apparaissent respectivement 98 et 75 fois dans le corpus analysé. Le terme «neige» se retrouve dans les exemples suivants :

> Après un mois de *neige*, le soleil, en deux jours, nous avait offert Venise, ses canaux, ses égouts, sa lagune, ses eaux. (4-2-98)
>
> Mais non, il a attendu la *neige* et elle l'a pris comme un sortilège. Il s'est dit : elle la ramènera. Mais j'ai failli encore une fois. (13-1-48)
>
> Le lendemain, la *neige* s'est remise à tomber ; les flocons tourbillonnent et aveuglent l'animal. (53-1-43)

Quant au terme «hiver», il est présent dans ces exemples :

> Gare à l'*hiver*, il a ses bottes et une hotte! (7-1-100)
>
> La liste des carnavals d'*hiver* canadiens est presque interminable (...) Elles ont cependant toutes un point commun : la gaieté et un paroxysme de vie et de couleurs dans notre *hiver* tout blanc. (14-2-197)
>
> Quelques semaines ont passé. C'est l'*hiver*. Le temps de Noël approche. (34-1-42)

Les référents étrangers représentent 4 % des termes analysés. Les référents de fiction sont présents dans 2 % des cas et ceux faiblement québécois dans 1 % des cas. On peut constater que, malgré la faible différenciation des référents de spatialité, ces référents sont quand même deux fois plus présents que ceux qui sont étrangers et faiblement québécois.

Des descriptions qui précèdent, on retiendra deux constatations principales. Quoique faiblement différenciée, la référence spatiale des manuels scolaires d'enseignement du français est davantage québécoise qu'étrangère. Elle n'en demeure pas moins fortement marquée par l'ensemble des éléments constitutifs de la culture occidentale.

Cette constatation corrobore la très forte prégnance de l'interaction des manuels : ceux-ci ne s'énoncent pas à partir des seuls points d'appui d'une culture qui serait spécifiquement québécoise, mais sont traversés de part en part par la culture occidentale et le symbolique qui la constitue.

2.2 La temporalité

D'une façon analogue à la spatialité, l'analyse a cerné puis dégagé la connotation temporelle des termes retenus dans le dictionnaire. Il s'agit en fait de cerner l'ancrage temporel, et éventuellement historique du discours des manuels : quel effet de sens la temporalisation des manuels d'enseignement du français produit-elle chez les élèves ? Chaque terme a été codé selon que son référent était moderne, traditionnel, intemporel ou fictionnel.

Le tableau III-4 permet de constater que la presque totalité des référents sont intemporels (91 %). C'est dire que ces référents ne sont pas codés situationnellement : ils ne sont ni situés, ni datés. La proportion des référents dits intemporels peut paraître énorme et elle l'est à plusieurs égards. C'est toutefois dans son contexte qu'un tel chiffre doit être examiné.

À titre purement indicatif, faut-il rappeler la prédominance du domaine sémantique de la nature et, à l'intérieur de celui-ci, des champs du monde animal, du paysage et du monde végétal. Dans ces manuels, la nature a ceci de particulier qu'elle est atemporelle et qu'elle n'a pas d'histoire. Les contes d'enfants qui prennent forme autour des aventures de Lapinet ou de Minet ne se prêtent pas tellement à la temporalité, ce qui a pour effet d'accentuer le caractère culturel de cette nature.

Par ailleurs, la proportion de référents dits modernes, 4 %, est presque équivalente à celle des référents traditionnels, 3 %. À l'instar du cas de la spatialité, 2 % des référents sont de fiction. La référence des manuels d'enseignement du français dans l'univers temporel est donc massivement intemporelle ; lorsqu'elle est temporalisée, elle est alors aussi bien traditionnelle que moderne.

Tableau III-4

Référents de temporalité des descripteurs

Moderne	3,7
Traditionnel	3,1
Intemporel	91,1
Fictionnel	2,0
Total	**100,0**
Occurrences	**12 794**

Enfin, on ne constate qu'une faible différence entre les contextes sociaux regroupés et les contextes dominants. Les seules différences significatives apparaissent à la consommation et au folklore, qui sont plus souvent dominants que les autres contextes sociaux. Les contextes secondaires sont donc dans l'ensemble semblables au contexte jugé dominant. Notons que pour un même texte, un contexte ne peut être à la fois secondaire et dominant (Tableau III-5).

L'univers culturel des manuels scolaires commence à se dessiner peu à peu, ainsi qu'on l'a déjà indiqué au cours de ce chapitre. Rappelons-en les grandes lignes en conclusion. Les domaines sémantiques qui structurent cet univers culturel des manuels scolaires s'organisent massivement autour de deux axes principaux : la nature et la consommation.

Tableau III-5

Contextes sociaux de référence associés aux descripteurs sémantiques

	Regroupés	Dominants
Consommation	25,3	30,2
Nature	24,4	25,7
Psychologie	18,0	17,0
Folklore	7,0	10,0
Pédagogie	3,3	1,7
Culture	3,2	2,9
Géographie	2,8	1,3
Travail	2,8	2,6
Famille	2,8	1,3
Appareil scolaire	2,4	1,7
Langage	1,7	2,3
Société	1,5	1,1
Fiction	1,5	1,5
État	0,9	0,0
Science et technologie	0,9	0,1
Histoire	0,6	0,8
Politique	0,4	0,0
Économie	0,3	0,0
Église	0,2	0,0
Total	**100,0**	**100,0**
Occurrences	**30 246**	**12 794**

CHAPITRE IV

L'articulation des composantes culturelles

Cette constatation est doublement importante, tant par ce qu'elle dit que par ce qu'elle tait. Le discours des manuels affirme et célèbre à la fois nature et consommation : ce faisant, dans le même mouvement, il tait les réalités du travail, de la production, de la science et de la technologie.

Quant à l'analyse référentielle qui renvoie à l'univers caractéristique, elle accentue les traits déjà soulignés et les effets de sens qui leurs sont propres. Qu'il suffise de mentionner la nature de la mise en espace-temps de la culture : tant du point de vue de la spatialité que de la temporalité, on assiste à ce phénomène paradoxal d'une culture *ni spatialisée, ni temporalisée*, c'est-à-dire non située historiquement. Avec, comme principal effet de sens, une culture définitivement et complètement idéalisée.

Voici d'ailleurs quelques exemples pour illustrer ce dont il s'agit :

> Si j'avais une *automobile* je roulerais au clair matin. (20-1-27)
>
> «Je veux des *pains*, dit Jacques. Et moi *une tente d'Indien, un costume avec un arc et des flèches.*» (53-1-24)
>
> Ce qui veut dire en somme : mon fils l'aura, lui, la belle *bagnole*, la belle maison, la *télévision en couleurs*, la paix et la liberté. (7-2-35)
>
> Les *anciens* semblent n'avoir eu nulle connaissance des *dinosaures*. (14-2-14)

Au terme de cette description du trait référentiel de la temporalité, on retiendra le caractère massivement intemporel de la culture construite dans les manuels. L'historicité de la culture est évacuée au profit d'une intemporalité qui accrédite l'idée d'une pérennité culturelle et sociale : l'ordre immuable des choses du monde dont participe la description du manuel.

3. Les contextes sociaux

Chaque terme du dictionnaire retenu pour l'analyse a été resitué dans le contexte social plus général du texte où il apparaît. Les contextes sociaux de référence définissent à cet égard l'environnement social contextuel du dictionnaire culturel.

Pour chaque terme, trois contextes furent retenus quoique, pour quelques textes généralement brefs, il ne fut retenu qu'un ou deux contextes sociaux. Ces contextes furent établis sur la base du texte où le terme apparaissait ; tous les termes d'un même texte avaient donc les mêmes contextes. Ainsi, les contextes du terme «table» apparaissant dans un extrait du *Survenant* de Germaine Guèvremont (3-2-129) étaient le folklore, la consommation et la psychologie.

Par ailleurs, comme trois contextes étaient retenus pour chaque terme, celui qui apparaissait le contexte principal fut classé contexte dominant. De plus, ces trois contextes furent regroupés. Nous procéderons d'abord à l'examen des contextes regroupés.

La consommation, la nature, la psychologie et le folklore émergent d'une façon prépondérante de l'ensemble des contextes regroupant 75 % des contextes repérés. La majorité des contextes sont associés au savoir, principalement la nature, la psychologie et le folklore. En second lieu viennent les formes de consommation.

Par contre les sociétés et les formes de production que constituent le travail, la science et la technologie sont les grandes oubliées des contextes sociaux. Ensemble, elles représentent à peine 15 % des contextes associés au dictionnaire. Ces constatations viennent corroborer celles qui ont été faites précédemment, à savoir que la culture construite par les manuels scolaires fait abstraction des processus sociaux liés au travail et à la production. Et ce, quel que soit le niveau d'études que l'on prenne en considération par ailleurs. L'univers culturel des manuels prend ainsi forme progressivement.

Le chapitre précédent était un chapitre essentiellement descriptif : description des composantes culturelles, de la structure du dictionnaire, mise en espace-temps, etc. Ce nouveau chapitre fait un pas de plus et tente, à partir de la description précédemment établie, de cerner la logique de l'articulation des composantes culturelles. Celles-ci, on le comprendra sans peine, ne sont pas simplement juxtaposées les unes à la suite des autres, mais sont articulées pour composer un tableau d'ensemble.

Ce tableau et sa composition particulière font sens en eux-mêmes, tout en ayant un effet de renforcement des tendances et des principales lignes directrices mises au jour. Ainsi il est apparu intéressant, instructif, de voir comment la mise en espace-temps opérait à l'égard des différents domaines sémantiques, comment elle était ventilée entre ces divers domaines en accentuant certaines tendances.

Par ailleurs, une analyse des conditions d'énonciation est apparue déterminante à l'égard de l'articulation des composantes culturelles. En effet le mode d'appréhension du monde que le manuel met en place ne fonctionne pas uniquement sur la base des domaines sémantiques recensés auparavant.

Car la façon même dont le discours des manuels énonce ces composantes culturelles et les porte au discours joue d'une manière décisive : on effet selon que l'énonciation fabrique une mise à distance de l'objet ou au contraire qu'elle marque délibérément son appréciation, l'effet de sens varie considérablement. Et on est mieux à même de voir la portée, à l'égard de l'énonciation, des faits langagiers par exemple.

I. Les conditions d'énonciation du dictionnaire

Pour circonscrire les schèmes d'appréhension et les processus cognitifs à l'oeuvre dans les textes, il ne suffit pas de dégager les composantes culturelles des manuels d'enseignement du français ; il importe plus encore de déconstruire les articulations interdépendantes de ces composantes afin d'indiquer les ressorts qui lient ces articulations les unes aux autres. Car ce sont ces articulations qui rendent opératoires ces schèmes et cette grille de lecture de la réalité.

Nous soulignerons ici les interdépendances révélées à l'analyse. Nous ne mentionnerons donc pas les relations entre les composantes qui ne sont pas associées.

Nous avons vu auparavant que les descripteurs sémantiques s'organisent selon deux axes : celui de la nature et celui de la consommation. La plupart de

Tableau IV-1

Rapport entre les domaines sémantiques et les conditions d'énonciation de distance*

		Nature	Consommation	Géographie	Culture	Folklore	Faits langagiers	Fiction	Histoire	Total
Identification		**32,4**	**40,2**	**60,9**	**74,3**	**12,0**	**38,5**	**N.I.**	**N.I**	**37,6**
	Je	16,5	25,0	13,0	28,6	4,0	26,9			20,5
	Nous	2,5	8,3	39,1	14,3	4,0	11,5			7,3
	Tu	9,8	2,3	4,3	7,1	0,0	0,0			5,3
	Vous	3,5	4,5	4,3	14,3	4,0	0,0			4,3
Éloignement		**67,6**	**59,8**	**39,1**	**35,7**	**88,0**	**61,5**	**N.I.**	**N.I.**	**62,4**
	Il	51,4	52,0	21,7	25,0	80,0	50,0			50,9
	Ils	16,2	7,8	17,4	10,7	8,0	11,5			11,5
Total		**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**			**100,0**
Nombre d'observations		**(315)**	**(396)**	**(23)**	**(28)**	**(25)**	**(26)**	**(6)**	**(0)**	**(819)**

* Note pour la lecture de ce tableau et des tableaux subséquents :
Les chiffres à l'intérieur des tableaux indiquent les pourcentages relatifs d'unités observées, sauf la dernière ligne qui donne le nombre réel d'unités observées; le total de chaque colonne est égal à 100 pour 100 des observations d'une catégorie, ainsi le premier chiffre, 32,4 montre que 32,4 % de 315 observations du domaine de la nature procèdent par identification; comparativement, 40,2 % des 396 observations du domaine de la consommation procèdent par identification; enfin N.I. indique un nombre insuffisant d'observations pour établir des comparaisons.

ces descripteurs sémantiques sont énoncés dans des conditions particulières sur lesquelles il convient maintenant de s'arrêter. Ces conditions constituent des actes de parole régissant la lecture des textes. Ils instituent par le fait même une certaine forme de rapport avec ce dont il est question dans le texte.

Il s'agit à vrai dire d'une certaine forme d'entrée dans le texte. Les textes des manuels d'enseignement du français utilisent principalement la distance et l'appréciation parmi les conditions d'énonciation. En effet, sur 1 290 actes de parole repérés, les actes de distance comptent 819 occurrences et ceux d'appréciation, 419, alors que les actes de logique ne comptent que 11 occurrences et ceux de tension, 58.

1.1. La distance

En général, les descripteurs énoncés dans des conditions de distance sont davantage associés à l'éloignement (62 %) qu'à l'identification, sauf dans le cas des descripteurs culturels et géographiques. En effet, les trois quarts des termes culturels marqués par la distance fonctionnent par identification, principalement au nous et au vous ; par ailleurs, les trois cinquièmes des descripteurs géographiques procèdent par identification, et quasi exclusivement au nous.

Voici quelques exemples de termes de culture où apparaît l'identification.

> C'est toute *notre* civilisation qui est jouale (4-1-27). Tintin porte en lui un mode de vie et de pensée qui est celui de *notre civilisation* occidentale (12-2-119). Vous réussirez mieux en français si vous vous donnez la peine d'ouvrir *vos livres* de temps à autre (57-1-104). On vous invite à un spectable à notre école. On a bien préparé *notre spectacle* (55-1-45).

On voit ici quel effet de sens est induit chez le lecteur par l'énonciation : *notre civilisation*. Le lecteur fait partie de ce notre puisque ce n'est pas de la civilisation voisine dont il est question. La distance est ici réduite au minimum et elle fonctionne à l'identification, au nous englobant.

Dans ces exemples, c'est sur la géographie que joue l'identification.

> *Notre quartier* faisait partie d'une grande ville que le gouvernement avait décidé de nommer Jacques-Cartier. (7-2-85)
>
> Quand *nous* regardons le paysage de *notre région*, nous voyons de grosses montagnes au dos arrondi que nous appelons les Laurentides. (13-2-55)
>
> D'autres pensent qu'une étoile supernova, en explosant tout près de la terre, aurait provoqué une tempête cosmique qui aurait changé radicalement le climat de *notre planète*. (14-12-15)
>
> Dans *notre pays*, on trouve des renards dans les bois et les forêts. (40-1-30)

Par contre, le folklore relève beaucoup plus de l'éloignement que l'ensemble des autres termes ; en effet, le folklore est presque toujours énoncé (88 % des cas) dans des conditions d'éloignement où la mise à distance entre le locuteur et son discours est maximale. Dans l'exemple qui suit, signalons simplement que la mise à distance par le possessif *son* se trouve dédoublée et considérablement renforcée par les guillemets. L'éloignement est ici sans doute optimal. Dans le second exemple, la mise à distance opère par l'énonciation à la non-personne («il»).

> Bien plus tard, j'appris que mon père était célèbre dans la région à cause de ce que les gens appelaient «son don». (13-12-41)
>
> Ils avaient des aiguilles de sapin dans le ventre comme leur ancêtre autrefois. (38-1-112)

Donc, les textes des manuels d'enseignement du français définissent généralement une relation d'éloignement entre le locuteur et ses énoncés. En effet, ceux-ci procèdent plus souvent de la non-personne («il»), et de toute autre marque de l'énonciation impersonnelle, sauf dans les énoncés où apparaît le terme géographique et culturel qui relève de l'identification. Enfin, les énoncés où apparaissent des termes de folklore fonctionnent plus à l'éloignement (non-personne) que l'ensemble des autres énoncés.

I.2. L'appréciation

Quatre descripteurs sur cinq (80 %) sont modalisés et le sont de manière positive. C'est un pourcentage élevé. Cette modalité constitue une forme d'énonciation qui cherche à susciter l'adhésion du lecteur. Les textes ne sont que très rarement modalisés péjorativement sauf si les descripteurs sont associés aux champs sémantiques du folklore et des faits langagiers (voir tableau IV-2).

En effet ce dernier champ est aussi modalisé positivement que négativement. Nous y reviendrons. Quant au folklore, il est plus souvent modalisé négativement. L'énoncé suivant nous fournit un exemple de modalisation négative.

> «Une *méchante fée* a brouillé les bulles.»

D'une façon générale, les textes des manuels répugnent à évaluer négativement les descripteurs. En effet, ils utilisent quatre fois plus souvent des mélioratifs que des péjoratifs. Les seules exceptions à cette règle surviennent aux faits langagiers qui sont appréciés aussi positivement que négativement et au folklore qui est généralement apprécié négativement.

Il convient, à cette étape de l'analyse, d'attirer l'attention sur un premier élément qui se dégage de l'étude à propos des faits langagiers. La modalité de distance ne signalait rien de particulier en ce qui concerne les faits langagiers. Il en va autrement dans le cas de la modalité d'appréciation. Là, les faits langa-

Tableau IV-2

Rapport entre les domaines sémantiques et les conditions d'énonciation d'appréciation

	Nature	Consommation	Géographie	Culture	Folklore	Faits langagiers	Fiction	Histoire	Total
Appréciation									
Positive	77,7	87,7	75,0	85,7	30,0	54,5	0	0	80,0
Négative	22,3	12,3	25,0	14,3	70,0	45,5	0	0	19,0
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Nombre d'observations	**(184)**	**(171)**	**(4)**	**(21)**	**(10)**	**(11)**	**(0)**	**(0)**	**(401)**

giers se distinguent pour autant qu'ils sont connotés aussi positivement que négativement.

Fort peu importants en chiffres absolus (11), on doit toutefois noter qu'ils surviennent marqués d'une manière très contrastive ; d'une façon générale, on apprécie aussi positivement que négativement. Ce contraste indique que les faits langagiers sont également départagés quant à l'appréciation. C'est le contraste qui semble ici l'élément à retenir.

2. La mise en espace-temps des domaines sémantiques

L'analyse a révélé que les références de spatialité sont globalement neutres à plus de 80 %, alors que les références de temporalité sont presque toujours intemporelles (plus de 90 %).

Nous allons maintenant voir que ces références ne sont pas ventilées également entre les divers domaines sémantiques. Tel que nous l'avons mentionné auparavant, nous présentons ici les interdépendances entre les composantes culturelles et non les rapports entre spatialité et temporalité ; en effet aucune interdépendance de cet ordre n'a été révélée par l'analyse.

2.1. La spatialité

Les domaines de la géographie et des faits langagiers comptent beaucoup plus souvent des référents spatiaux fortement québécois que l'ensemble des autres domaines sémantiques, dont les référents ne sont fortement québécois qu'une seule fois sur dix (voir tableau IV-3).

Ainsi, la géographie compte un référent fortement québécois une fois sur cinq et les faits langagiers une fois sur trois, alors que la consommation et le folklore ont très rarement des référents québécois. Le terme géographique le plus fréquent dont la spatialité soit fortement québécoise est «Québec», qui apparaît 29 fois. Voyons quelques exemples concernant «le Québec».

> La majeure partie de l'information arrive au *Québec* par voie de traduction. (7-2-21)
>
> Chantal, elle, a beaucoup voyagé au *Québec*. (4-1-7)
>
> Symbole de paix et d'industrie, le castor figure à la place d'honneur dans les armoiries de la *Province de Québec*. (55-1-188)

Il est à noter que le terme des faits langagiers le plus fréquent est le mot «jouai» qui est présent 24 fois. C'est déjà donner une indication de la nature des faits langagiers que les manuels prennent en considération et interpellent.

À un moment donné en effet le débat social sur la nature du français parlé dans cette société a été suffisamment fort pour trouver écho et être répercuté jusque dans les manuels scolaires. Constatons simplement pour l'instant que dans l'ensemble des faits langagiers, le terme «jouai» est celui dont la fréquence est la plus grande.

Tableau IV-3

Rapport entre les domaines sémantiques et la territorialité

	Nature	Consommation	Géographie	Folklore	Faits langagiers	Fiction	Histoire	Total
Fortement québécois	16,7	3,1	19,6	2,5	32,6	0,0	7,4	11,2
Neutre	78,4	95,5	52,5	47,9	63,8	0,0	70,4	81,6
Faiblement québécois	1,7	0,7	0,3	0,3	1,3	0,0	0,0	1,1
Étranger	3,2	0,6	27,6	3,4	2,3	0,0	22,2	3,8
Fiction	0,0	0,1	0,0	45,9	0,0	98,0	0,0	2,1
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Nombre d'observations	(5 817)	(4 723)	(874)	(353)	(293)	(98)	(54)	(12 789)

— La question est de savoir si on peut faire sa vie entre *jouaux*.

Mais si l'on veut accéder au dialogue humain le *joual* ne suffit plus.

— C'est toute notre civilisation qui est *jouale*. (4-2-164)

D'autre part, la consommation a presque toujours un référent neutre, alors que le folklore, la géographie et les faits langagiers n'ont un référent neutre qu'une fois sur deux comparativement à quatre fois sur cinq pour l'ensemble des domaines sémantiques. Si les référents neutres sont à peu près également répartis entre les domaines, il n'est pas de même des référents étrangers : en effet, l'ensemble des domaines n'ont qu'une fois sur vingt-cinq un référent étranger, mais la géographie et l'histoire en ont un une fois sur quatre. Cette concentration dans ces deux domaines est intéressante.

Que conclure de cette brève description ? Quelques éléments ont été mis en évidence qui méritent d'être rappelés. On doit d'abord souligner que le domaine des faits langagiers apparaît beaucoup plus souvent connoté sur le plan spatial comme fortement québécois que tous les autres domaines sémantiques. Le domaine de la géographie est partagé quant à lui, étant tantôt fortement québécois, tantôt nettement étranger. Le domaine de la nature est plutôt fortement québécois, ce qui s'entend d'une certaine manière.

Le cas de l'histoire mérite toutefois qu'on s'y arrête, car il y a là matière à réflexion. Le domaine est connoté comme étranger. Ce qui signifie vraisemblablement que l'histoire dont il est question n'est pas explicitement celle de la formation sociale québécoise ; et qu'à ce titre la narration de l'histoire n'est présumément liée, dans le processus de construction de la culture des manuels, ni à l'émergence, ni au fonctionnement d'une conscience nationale, puisque l'histoire dont on parle n'est pas celle de la société québécoise.

Cependant, c'est avec circonspection que ces remarques doivent être prises en considération ; elles demandent à être étayées davantage avant qu'une conclusion ferme puisse en être tirée. Les autres domaines sémantiques varient peu ou pas par rapport à l'ensemble du matériel.

2.2. La temporalité

Sauf dans quelques cas que l'on examine à l'instant, les domaines sémantiques sont très peu marqués par la temporalité (voir tableau IV-4). Premièrement, l'histoire et le folklore ont plus tendance à être traditionnels que l'ensemble des domaines (on pouvait s'y attendre). Deuxièmement, les faits langagiers ont une légère tendance à être moins intemporels, étant soit plus traditionnels, soit plus modernes. Enfin, la consommation et la culture tendent légèrement vers la modernité. Il faut toutefois noter que ce ne sont que des tendances, et des tendances qui ne sont pas très affirmées.

Tableau IV-4

Rapport entre les domaines sémantiques et la temporalité

	Nature	Consommation	Géographie	Culture	Folklore	Faits langagiers	Fiction	Histoire	Total
Moderne	0,2	8,3	0,6	7,2	0,0	8,7	0,0	3,7	3,7
Traditionnel	1,3	3,4	2,7	2,1	25,1	10,1	0,0	27,8	3,1
Intemporel	98,5	88,3	96,7	90,3	29,1	81,2	4,1	68,5	91,1
Fictionnel	0,0	0,1	0,0	0,4	44,1	0,0	95,9	0,0	2,0
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Nombre d'observations	(5 817)	(4 727)	(874)	(576)	(354)	(298)	(98)	(54)	(12 794)

3. La spatialisation

L'analyse a déjà établi que les référents de spatialité sont globalement neutres (plus de 80 %) ; mais, quand ils ne le sont pas, ils apparaissent plus souvent québécois qu'étrangers. Par ailleurs les textes utilisent principalement l'éloignement et l'appréciation comme condition d'énonciation. Il s'agit maintenant de voir comment la spatialité influence les conditions d'énonciation. Comme dans le cas de la temporalité et pour les mêmes raisons, ce ne sont que des tendances qui se dégagent dans le cas présent.

3.1. La distance

Le tableau IV-5 indique que les référents dont la spatialité est faiblement québécoise, étrangère ou de fiction sont énoncés dans des conditions d'éloignement plus fortes que celles de l'ensemble des référents. Comme on pouvait s'y attendre, l'éloignement est donc accru entre le locuteur et ses énoncés lorsque ceux-ci présentent des référents qui ne sont pas fortement québécois ou neutres. La variation passe alors de 60 % à 80 % (environ), ce qui peut être considéré comme relativement significatif.

3.2. L'appréciation

D'une façon générale, les termes dont la spatialité est fortement québécoise sont plus souvent appréciés positivement (67,6 %) que péjorativement (32,4 %). Mais au-delà de cette constatation, si on regarde l'ensemble du tableau, ces termes à spatialité fortement québécoise demeurent plus souvent appréciés négativement que le reste des référents.

Car ces termes fortement québécois sont appréciés positivement deux fois sur trois, alors que l'ensemble des référents l'est quatre fois sur cinq. Mais on ne saurait conclure de manière trop hâtive à partir d'une telle constatation.

On peut voir dans les énoncés suivants des exemples où des référents fortement québécois sont associés à des mélioratifs.

> Le feu dévaste la *belle forêt*. (4-1-61)
>
> Je me flatte de parler un *français correct* ; je ne dis pas élégant, je dis correct. (4-2-65)
>
> J'ai une *belle paire de patins* à vendre, à moitié prix. (56-1-134)
>
> En général, pourtant, les *castors* sont *laborieux* quand il faut, *propres*, *enjoués* à l'occasion et *bons parents*. (56-1-188)
>
> À environ 14 kilomètres de Sorel, on se trouve au «Pays du Survenant» où l'on peut déguster la *fameuse «gibelotte»* des Îles. (57-1-1)
>
> On mange la *belle dinde* et les *bonnes tourtières*. (60-1-67)

Tableau IV-5

Rapport entre la territorialité et les conditions d'énonciation de distance

	Fortement québécois	Neutre	Faiblement québécois	Étranger	Fiction	Total
Identification	39,2	38,0	20,0	16,2	22,2	37,6
Distance	60,8	62,0	80,0	83,2	77,8	62,4
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Nombre d'observations	**(46)**	**(756)**	**(5)**	**(2)**	**(9)**	**(818)**

Tableau IV-6

Rapport entre la territorialité et les conditions d'énonciation d'appréciation

	Fortement québécois	Neutre	Faiblement québécois	Étranger	Fiction	Total
Positive	[illegible]	82,2	100,0	75,0	0,0	80,5
Négative	32,4	17,8	0,0	25,0	100,0	19,5
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Nombre d'observations	**(34)**	**(354)**				**(401)**

Les exemples suivants présentent des référents fortement québécois associés à des péjoratifs.

> Voyant son dîner disparaître, la loutre bondit de colère sur un *mauvais brochet* qui dormait par là... (4-1-17)

> Je ne suis point vieux, point trop grincheux, j'aime l'enseignement, et pourtant je trouve *désespérant d'enseigner le français*. (4-2-164)

Notons en terminant — et ce n'est pas par hasard qu'on le souligne ici — les deux exemples qui concernent les faits langagiers : l'un qui est apprécié positivement (un français correct), l'autre négativement (désespérant d'enseigner le français). Une façon d'illustrer le contraste mentionné auparavant.

Que conclure de cette analyse de l'articulation des composantes culturelles? La description des conditions d'énonciation permet d'esquisser plus finement la configuration culturelle dont procèdent les manuels. Les principaux éléments de cette description indiquent en effet que les descripteurs culturels et géographiques fonctionnent par identification — principalement au nous-vous — alors que les autres descripteurs procèdent plutôt de la non-personne (il), définissant ainsi une relation d'éloignement ; ceci est particulièrement vrai du folklore.

Quant à la modalité d'appréciation, si le folklore est modalisé négativement, les faits langagiers sont à peu près également départagés entre l'appréciation positive et négative. Avant de faire intervenir la référence spatiale et temporelle, il n'apparaît pas inutile de rappeler que les descripteurs se sont avérés massivement neutres et intemporels.

Cela étant dit, les référents connotés comme fortement québécois fonctionnent plus par identification que les autres référents ; s'ils sont généralement appréciés positivement (67 %), ces référents fortement québécois le sont cependant moins que l'ensemble des autres référents. Mais quels sont ces référents fortement québécois ? Ce sont d'abord les faits langagiers, puis la nature.

Par contre le domaine de l'histoire est connoté comme étranger, tandis que celui de la géographie est partagé entre le fortement québécois et l'étranger. Que les faits langagiers se laissent voir sous ce jour s'entend assez bien ; que le domaine de la nature en fasse tout autant intrigue davantage ; que le domaine de l'histoire soit connoté comme étranger a de quoi surprendre, à prime abord à tout le moins. Est-ce à dire que la narration de l'histoire ne serait pas liée, dans les schèmes d'appréhension du réel mis en place par les manuels, au fonctionnement d'une conscience nationale, alors que le discours de la nature en participerait de quelque manière ?

CHAPITRE V

Les variations synchroniques et diachroniques

Ce chapitre aborde un aspect particulier de l'analyse. Jusqu'ici le corpus a été abordé et analysé d'une manière globale, comme un tout. La démarche consiste désormais à segmenter ce corpus en un certain nombre de variables et à voir si les tendances et les grandes lignes de l'analyse globale se maintiennent par la suite. Ainsi d'un point de vue synchronique, on distinguera les niveaux secondaire et primaire ; à l'intérieur de ce dernier, on distinguera également les premier, deuxième et troisième cycles.

Sur le plan diachronique, les manuels seront différenciés selon qu'ils appartiennent à la catégorie des anciens, des nouveaux ou des renovés et ce, peu importe le niveau scolaire. Mais tout d'abord il importe de voir en quoi l'origine géolinguistique des producteurs de textes des manuels joue à l'égard des grandes variables de l'analyse.

I. L'origine géolinguistique des producteurs de textes

Les textes qui composent les manuels scolaires d'enseignement du français sont produits par des auteurs d'origines diverses notamment du point de vue géolinguistique. On y retrouve des auteurs d'origine tant francophone qu'étrangère, des auteurs internationalement reconnus, des auteurs au rayonnement local et des auteurs maison.

[illegible]me, [illegible]ori [illegible]ifiée, qui constitue les voix autorisées des [illegible] de savoir si ces voix autorisées ont des effets sur la configuration générale des manuels scolaires. Car en s'appropriant des extraits de littérature ou de textes divers dont l'origine géolinguistique essaime de partout ou peu s'en faut, les manuels construisent une réalité culturelle susceptible d'avoir des effets d'entraînement, sur la pratique didactique par exemple.

I.I. Caractéristiques générales

Rappelons tout d'abord qu'un texte cité comporte une référence explicite à un auteur identifiable ; les textes cités ont ainsi été classés par auteurs québécois, auteurs francophones non québécois et auteurs allophones. Par ailleurs on a présumé que les textes qui ne sont pas rapportés, c'est-à-dire qui sont sans référence à un auteur précis, ont été produits par les auteurs des manuels ; ils sont appelés en conséquence textes d'auteurs maison. Enfin un certain nombre d'auteurs de textes cités n'ont pu être identifiés de façon certaine.

Une première constatation d'importance tient au fait que près de la moitié des termes recensés dans le dictionnaire proviennent de textes produits par des

auteurs maison. C'est donc dire que les auteurs maison occupent près de la moitié de l'espace-texte disponible dans les manuels analysés. Par ailleurs on ne peut a priori considérer les auteurs maison comme des auteurs québécois.

En effet, les textes produits par les auteurs maison peuvent être aussi bien d'authentiques créations québécoises que des textes étrangers plus ou moins reformulés à des fins d'adaptation au contexte culturel québécois. Cela ne va toutefois pas sans réserver quelques surprises. Ainsi un texte présentait les lapins comme des animaux sauvages (c'est-à-dire vivant en liberté dans la nature), ce qui s'avère quelque peu étonnant dans le contexte québécois.

Tableau V-1

Origine géolinguistique des producteurs de textes

	%
Auteurs maison	47,4
Auteurs québécois	26,0
Auteurs francophones (non québécois)	7,2
Auteurs allophones	4,3
Non identifiés	15,1
Total	**100,0**
Nombre total de mots	**12 795**

Un peu plus du quart (26 %) des termes recensés sont produits par des auteurs québécois. Les auteurs francophones non québécois ont produit 7 % des textes et les allophones, 4 %. Enfin, pour 15 % des termes recensés, l'origine géolinguistique du producteur du texte n'a pu être précisée. (Ce pourcentage d'auteurs non identifiés constitue une proportion très raisonnable si on le compare aux taux de non-réponse à une enquête de type sondage.)

Si l'on présuppose que la plupart des auteurs maison sont québécois, on peut conclure que l'origine des producteurs de textes est québécoise, car seulement un peu plus du dixième des termes recensés relèvent de textes produits par des étrangers.

Pour diverses raisons, ce tableau n'est pas directement comparable avec les tableaux qui concernent le volume relatif de citations (cf. chap. II). D'abord les fins poursuivies ne sont pas les mêmes : les tableaux antérieurs visaient une description objective des manuels d'enseignement du français appartenant au corpus, alors qu'ici notre analyse cherche à retracer les processus de production des textes.

Ces facteurs objectifs entraînent des conséquences d'ordre méthodologique qui limitent les comparaisons possibles : premièrement l'échantillonnage est légèrement différent parce qu'il a été pondéré de façon à permettre l'analyse ; deuxièmement dans les tableaux antérieurs on mesurait la longueur du texte, alors qu'ici on mesure le nombre de termes recensés ; enfin on ne fait pas ici la distinction primaire-secondaire — cette distinction sera faite ultérieurement (cf. la douzième section du présent chapitre).

1.2. L'influence sur la structure du dictionnaire

L'origine géolinguistique a une faible influence sur la structure du dictionnaire. En effet quelle que soit leur origine, les auteurs utilisent les domaines sémantiques de façon relativement semblaire. Les seuls écarts qui soient d'une certaine importance concernent : 1. la nature qui est utilisée plus souvent par les allophones et moins souvent par les auteurs québécois ; 2. la consommation dont les francophones non québécois parlent moins et les allophones plus ; et 3. la géographie que les allophones n'utilisent presque jamais.

On peut conclure que ce sont les littératures allophone et francophone non québécoise qui se distinguent le plus par leur utilisation des domaines sémantiques, toutefois cette distinction est faible. Quant à la littérature québécoise, son utilisation du domaine de la nature est plus faible que celle de l'ensemble des producteurs.

Tableau V-2

Influence de l'origine géolinguistique sur la structure du dictionnaire

	Maison	Québécois	Francophones	Allophones	Non identifiés	Total
Nature	46,1	40,9	52,8	53,5	45,6	45,5
Consommation	40,6	33,0	30,7	41,8	34,0	36,9
Géographie	5,3	10,3	7,2	1,4	7,1	6,8
Culture	3,1	7,8	4,3	1,3	3,7	4,4
Folklore	3,4	1,7	4,0	1,3	2,4	2,8
Faits langagiers	0,5	4,7	0,1	0,7	5,4	2,3
Fiction	0,8	0,8	0,4	0,0	1,0	0,8
Histoire	0,2	0,7	0,4	0,0	0,8	0,4
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Nombre d'observations	**(6 059)**	**(3 327)**	**(920)**	**(855)**	**(1 934)**	**(13 795)**

Cette dernière constatation s'avère particulièrement intéressante étant donné la problématique de cette recherche. On sait l'importance capitale du domaine sémantique de la nature dans ce corpus de manuels scolaires et les effets que cela induit sur la culture véhiculée par les manuels. Toutefois les récits de littérature québécoise procèdent moins du domaine de la nature que les récits d'une autre origine géolinguistique ne le font. La nature n'en demeure pas moins sur-représentée dans la configuration des manuels.

I.3. L'origine des producteurs et les conditions d'énonciation

I.3.1. La distance

L'origine des producteurs a une certaine influence sur les conditions d'énonciation, alors que les allophones énoncent peu (20 %) dans les conditions d'identification. Ces auteurs, utilisant le système de la non-personne («il»), établissent une relation d'éloignement plus forte avec leurs énoncés. Les auteurs maison et les auteurs québécois énoncent davantage dans des conditions d'identification, respectivement 27 % et 31 %. Ce sont les auteurs francophones et les auteurs non identifiés qui possèdent les conditions d'énonciation d'identification les plus fortes, soit 41 % et 48 %.

Tableau V-3

Langue et conditions d'énonciation de distance
Influence de l'origine géolinguistique sur les conditions d'énonciation de distance

	Maison	Québécois	Francophones	Allophones	Non identifiés	Total
Identification	27,2	31,8	44,1	20,9	48,4	37,6
Éloignement	62,8	68,2	55,9	79,1	51,6	62,4
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Nombre d'observations	**(392)**	**(214)**	**(59)**	**(24)**	**(138)**	**(819)**

I.3.2. L'appréciation

L'ensemble des auteurs utilisent surtout l'appréciation méliorative à l'exception des auteurs québécois qui utilisent les péjoratifs deux fois plus souvent que l'ensemble des autres énonciateurs de textes. En effet, seule différence significative, les auteurs québécois évaluent les descripteurs posi-

tivement deux fois sur trois, alors que l'ensemble des producteurs le font quatre fois sur cinq. Rappelons que les référents fortement québécois étaient plus souvent évalués négativement (voir tableau IV-6 supra).

Tableau V-4

Influence de l'origine géolinguistique sur les conditions d'énonciation d'appréciation

Appréciation	Maison	Québécois	Francophones	Allophones	Non identifiés	Total
Positive	83,7	63,5	87,5	100	82,2	80,5
Négative	16,3	36,5	12,5	0	17,8	19,5
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Nombre d'observations	**(196)**	**(74)**	**(24)**	**(17)**	**(90)**	**(401)**

Ces différences semblent aller dans la même direction. Il est en effet intéressant de constater que les mêmes tendances se dégagent des deux types d'analyse. Tant du côté des référents fortement québécois que des auteurs québécois, on évalue d'un côté, on apprécie de l'autre, mais négativement dans les deux cas. Gardons-nous cependant de conclure trop rapidement : l'analyse n'a pas établi de manière ferme que l'utilisation de référents fortement québécois était le fait exclusif des auteurs québécois. Cela reste à voir comme on le constatera par la suite.

I.4. L'influence sur la prise en espace-temps

D'une façon générale, l'origine des auteurs a une faible influence sur les référents de spatialité et de temporalité.

I.4.1. Sur la spatialité

Les référents étrangers sont davantage employés par les auteurs francophones. À prime abord, cette dernière constatation relève du truisme et peut sembler d'une banale évidence. Il n'en est rien toutefois dans la mesure où on retrouve là une question abordée précédemment et qui faisait problème. Comme on peut le constater, les référents québécois ne sont pas exclusifs aux auteurs québécois.

Tableau V-5

Influence de l'origine géolinguistique sur la territorialité

	Maison	Québécois	Francophones	Allophones	Non identifiés	Total
Fortement québécois	11,0	14,3	7,6	10,6	8,4	11,2
Neutre	82,8	78,0	81,9	84,1	83,4	81,6
Faiblement québécois	1,2	1,3	6,9	2,0	1,0	1,2
Étranger	1,9	5,1	8,4	2,9	5,8	3,8
Fiction	3,0	1,3	1,2	0,4	1,3	2,1
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Nombre d'observations	**(1 437)**	**(10 442)**	**(156)**	**(490)**	**(264)**	**(12 789)**

Tableau V-6

Influence de l'origine géolinguistique sur la temporalité

	Maison	Québécois	Francophones	Allophones	Non identifiés	Total
Moderne	3,5	5,7	2,0	1,8	2,4	3,7
Traditionnel	3,0	2,8	6,4	3,8	2,5	3,1
Intemporel	90,5	90,0	90,8	94,1	93,9	91,1
Fictionnel	3,0	1,3	0,9	0,4	1,1	2,0
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Nombre d'observations	**(6 059)**	**(3 327)**	**(920)**	**(555)**	**(1 933)**	**(12 794)**

Ce phénomène s'explique du fait que bon nombre de référents ne sont pas propres au Québ[illegible], mais connotent par contre fortement la réalité culturelle québécoise (ex[illegible]lectricité, hiver, érable, skidoo, etc.). Les francophones non québécois sont ceux qui utilisent le plus les référents étrangers et le moins les référents fortement québécois. Par contre, les auteurs québécois utilisent davantage les référents québécois (en fait, cela renforce les tendances dégagées par l'analyse référentielle des descripteurs).

1.4.2 Sur la temporalité

Le tableau V-6 indique que la seule différence significative concerne l'utilisation des référents traditionnels. Les auteurs francophones utilisent un peu plus les référents traditionnels que l'ensemble des producteurs.

Tableau V-7

Influence de l'origine géolinguistique sur les contextes sociaux de références

	Maison	Québé-cois	Franco-phones	Allophones	Non identifiés	Total
Consommation	29,1	19,1	21,4	22,3	27,8	25,3
Nature	28,2	21,2	23,6	24,6	19,8	24,4
Psychologie	17,0	15,9	24,6	25,3	19,5	18,0
Folklore	10,0	5,3	4,8	9,8	2,0	7,0
Pédagogie	2,3	1,7	5,7	0,0	8,8	3,3
Culture	1,7	6,8	3,7	0,0	1,5	3,2
[illegible]	,5	6,4	1,6	0,0	1,5	2,8
[illegible]	[illegible]	1,4	0,0	12,4	4,6	2,8
[illegible]	[illegible]	[illegible]	2,0	1,4	0,6	2,8
Appareil scolaire	[illegible]	[illegible]	[illegible]	0,0	5,7	2,4
Langage	0,[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	2,3	1,7
Société	0,1	5,[illegible]	[illegible]	[illegible]	0,0	1,5
Fiction	1,2	1,9	0,0	[illegible]	[illegible]	1,5
État	0,0	3,0	0,0	0,0	[illegible]	[illegible]
Science et technologie	0,7	0,3	3,9	4,2	0,0	0,9
Histoire	0,1	0,0	4,6	0,0	1,8	0,6
Politique	0,5	0,5	0,0	0,0	0,4	0,4
Économie	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,3
Église	0,0	0,5	0,0	0,0	0,7	0,2
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Nombre d'observations	**(13 503)**	**(8 388)**	**(2 055)**	**(1 373)**	**(4 927)**	**(30 246)**

1.5. L'influence sur les contextes sociaux

Les contextes sociaux sont légèrement différenciés selon l'origine géolinguistique des producteurs. Les écarts les plus importants concernent le travail, la psychologie, la consommation ainsi que la science et technologie (voir tableau V-7).

Quelques tendances se dégagent avec une certaine précision de ce tableau qui ont pour conséquence de corroborer des remarques faites à l'occasion d'analyses précédentes.

Ainsi commencent à se préciser les principaux éléments constitutifs de la culture véhiculée dans les manuels scolaires d'enseignement du français. Peu à peu prennent forme tant la configuration de cet ensemble culturel que les processus qui la génèrent et la mettent en place. Si les tendances qui viennent d'être dégagées vont dans le même sens que les constatations faites précédemment, elles ajoutent néanmoins des précisions qui ont leur importance.

Rappelons brièvement que l'omniprésence de la nature et de la consommation est surtout le fait des auteurs maison ; que, bien qu'ils soient généralement occultés, les contextes du travail ainsi que de la science et la technologie interviennent sous l'impulsion des auteurs allophones ; enfin que les auteurs québécois utilisent un peu plus le contexte du langage et les francophones non québécois, celui de l'histoire.

2. Les variations sychroniques : influence du niveau d'études

Le niveau d'études exerce peu d'influence sur le contenu socio-culturel des manuels scolaires d'enseignement du français. Ainsi, aucune influence du niveau d'études sur la spatialité et la temporalité n'a pu être mesurée. Par contre, on peut déceler sa faible influence sur les descripteurs sémantiques et les contextes sociaux. La seule influence du niveau d'études qui soit marquée concerne l'origine des producteurs de textes.

2.1. Sur la structure du dictionnaire

L'influence du niveau d'études apparaît essentiellement lors du passage au secondaire. La principale différence concerne le domaine de la nature auquel les manuels du secondaire attachent moins d'importance.

D'autre part les faits langagiers qui étaient presque absents au primaire apparaissent quelquefois au secondaire. Enfin l'importance de la culture et de la géographie est un peu plus grande dans les manuels du secondaire que dans ceux du primaire.

Tableau V-8

Influence du niveau d'études sur la structure du dictionnaire

	PRIMAIRE				SECONDAIRE	TOTAL
	Premier cycle	Deuxième cycle	Troisième cycle	Total	Total	
Nature	47,3	49,9	48,8	48,7	39,1	45,5
Consommation	38,3	43,9	33,4	38,3	34,2	36,9
Géographie	6,7	2,7	6,4	5,2	10,0	6,8
Culture	4,1	0,8	3,3	2,7	7,9	4,4
Folklore	2,3	1,4	6,2	3,5	1,4	2,8
Faits langagiers	0,4	0,5	1,0	0,6	5,6	2,3
Fiction	0,9	0,8	0,6	0,7	0,8	0,8
Histoire	0,1	0,0	0,3	0,2	0,9	0,4
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Nombre d'observations	**(2 321)**	**(2 904)**	**(3 230)**	**(8 455)**	**(4 340)**	**(12 795)**

2.2. Sur les contextes sociaux

Comme pour les domaines sémantiques, la principale variation exercée par le niveau d'études à l'égard des contextes sociaux consiste en une diminution du contexte de la nature lors du passage au secondaire.

Par ailleurs, on voit, tout au cours du primaire et du secondaire, la consommation perdre de l'importance. La psychologie et le folklore, dont l'importance était relativement forte au primaire, cessent d'avoir cette importance au secondaire. Enfin, les contextes de la culture, de la société et de la géographie qui étaient presque absents au primaire apparaissent quelquefois au secondaire.

Tableau V-9

Influence du niveau d'études sur les contextes sociaux de référence

	PRIMAIRE				SECONDAIRE	TOTAL
	Premier cycle	Deuxième cycle	Troisième cycle	Total	Total	
Consommation	31,7	28,7	24,1	27,6	21,2	25,3
Nature	27,6	28,2	26,7	27,4	19,1	24,4
Psychologie	15,3	23,7	19,9	20,1	14,4	18,0
Folklore	7,5	8,5	10,1	8,9	3,8	7,0
Pédagogie	2,2	1,0	5,0	2,9	3,9	3,3
Culture	2,8	0,6	0,8	1,2	6,6	3,2
Géographie	3,3	0,0	1,6	1,5	5,2	2,8
Travail	3,7	3,0	1,9	2,7	2,9	2,8
Famille	3,7	1,4	2,9	2,1	4,1	2,8
Appareil scolaire	2,6	1,5	0,2	1,2	4,6	2,4
Langage	0,4	0,5	0,3	0,4	3,9	1,7
Société	0,0	0,0	0,0	0,0	4,2	1,5
Fiction	1,2	1,6	[illegible]	[illegible]	1,8	1,5
État	0,0	[illegible]	1,0	[illegible]	1,0	0,9
Science et technologie	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	1,4	0,9
Histoire	[illegible]	0,0	1,3	0,5	0,8	0,6
Politique	[illegible]	[illegible]	0,9	0,4	0,5	0,4
Économie	[illegible]	0,0	0,0	0,0	0,7	0,3
Église	0,0	0	0,0	0,4	0,7	0,2
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Nombre d'observations	**(4 753)**	**(6 666)**	**(7 801)**	**(8 367)**	**(2 666)**	**(30 246)**

2.3. Sur l'origine géolinguistique des producteurs de textes

Nous avons déjà constaté qu'environ la moitié des textes des manuels étaient produits par des auteurs maison et le quart par des auteurs québécois. Cette proportion est fortement modifiée par le niveau d'études. En fait on assiste lors du passage du primaire au secondaire à un transfert de production des auteurs maison aux auteurs québécois. Cette différenciation est la seule observée quant à l'origine géolinguistique des auteurs ; c'est aussi là que s'exerce la plus grande influence du niveau d'études sur les manuels.

Le niveau d'études n'a donc pas d'influence sur l'origine géolinguistique proprement dite. Son influence opère plutôt sur les conditions de production des manuels dans le sens où on assiste à un déplacement très marqué d'une catégorie d'auteur à une autre : les auteurs maison cèdent la place aux auteurs québécois (voir tableau V-10).

Ainsi, alors que les auteurs maison produisent 95 % des termes du premier cycle du primaire et que les auteurs québécois n'en produisent pas, au troisième cycle du primaire, ils produisent chacun un tiers des termes. D'autre part, si pour l'ensemble du primaire les auteurs maison produisent sept termes sur dix et les québécois un sur sept, ces proportions sont exactement inversées au secondaire, les auteurs maison produisant un terme sur sept et les québécois sept sur dix.

Tableau V-10

Influence du niveau d'études sur l'origine géolinguistique des producteurs de textes

	PRIMAIRE				SECONDAIRE	TOTAL
	Premier cycle	Deuxième cycle	Troisième cycle	Total	Total	
Maison	94,5	88,7	36,7	72,2	16,9	55,8
Québécois	0,0	3,6	35,7	13,8	70,5	30,6
Francophones	3,4	0,0	22,1	8,7	7,9	8,5
Allophones	2,1	7,7	5,5	5,2	4,7	5,1
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Nombre d'occurrences	(2 257)	(2 707)	(2 670)	(7 634)	(3 227)	(10 861)

Si l'on compare ces données à celles du chapitre II, section II (voir aussi les remarques méthodologiques de la page 61), on constate qu'au secondaire la situation est légèrement différente. Ainsi la description du volume de citations indique que les auteurs québécois seraient un peu moins présents dans les manuels, alors que le tableau V-10 illustre le contraire. Cette différence est vraisemblablement due à la pondération de l'échantillonnage qui supprimerait le biais introduit dans la description des citations par quelques manuels très volumineux qui citent abondamment des auteurs francophones non québécois. Une pondération a en effet été introduite afin que le caractère volumineux de certains manuels ne vienne introduire de biais dans la comparaison. D'où la référence indiquée à l'instant.

3. Les variations diachroniques : influence du type historique de manuel

Puisque les manuels du secondaire ne comportent pas de matériel rénové, l'analyse de l'influence des types historiques de manuel scolaire d'enseignement du français distinguera toujours les manuels du primaire de ceux du secondaire. Ces influences opèrent principalement sur l'origine géolinguistique des producteurs de textes et aussi sur les contextes sociaux de référence.

Soulignons toutefois que les données concernant le secondaire sont présentées ici à titre indicatif et exploratoire, et ce, plus particulièrement à propos des nouveaux manuels : on ne comptait en effet que trois publications dans la catégorie nouveaux manuels au moment de la réalisation de cette étude.

3.1. Sur la structure du dictionnaire

Le type historique de manuel a une influence minime sur la structure du dictionnaire. Ainsi, au primaire, on peut constater dans le nouveau matériel une faible diminution du domaine sémantique de la nature et parallèlement une faible augmentation du domaine de la consommation (voir tableau V-11).

Tableau V-11

Influence du type historique de matériel sur la structure du dictionnaire

	Ancien	Rénové	Nouveau	Total
PRIMAIRE				
Nature	51,4	49,4	45,8	48,7
Consommation	37,8	34,5	41,9	38,3
Géographie	4,5	4,8	6,1	5,2
Culture	2,0	2,1	3,7	2,7
Folklore	3,0	6,9	1,1	3,5
Faits langagiers	0,2	1,1	0,6	0,6
Fiction	0,7	0,9	0,6	0,7
Histoire	0,2	0,2	0,1	0,2
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Nombre d'observations	**(2 811)**	**(2 537)**	**(3 107)**	**(8 455)**
SECONDAIRE				
Nature	37,8		41,3	39,1
Consommation	36,0		31,0	34,2
Géographie	7,9		13,8	10,0
Culture	7,7		7,8	7,9
Folklore	1,0		2,1	1,4
Faits langagiers	7,6		2,1	5,6
Fiction	0,8		0,9	0,8
Histoire	1,0		0,8	0,9
Total	**100,0**		**100,0**	**100,0**
Nombre d'observations	**(2 794)**		**(1 546)**	**(4 340)**
Nombre d'observations TOTAL	**(5 605)**	**(2 537)**	**(4 653)**	**(12 795)**

D'autre part, au secondaire, le domaine de la géographie augmente légèrement, tandis qu'il y a une faible diminution du domaine des faits langagiers — qui tend à disparaître des nouveaux manuels du secondaire. Cette dernière remarque a son importance en raison de la problématique de cette recherche.

3.2. Sur la spatialité

Le type historique a une faible influence sur la spatialité. Au primaire, les référents fortement québécois augmentent dans les nouveaux manuels, alors que les référents étrangers diminuent. Ainsi, dans les anciens manuels du primaire, les référents étrangers et faiblement québécois étaient presque équivalents en nombre aux référents fortement québécois, alors que dans les nouveaux manuels on compte environ quatre référents fortement québécois pour un référent étranger ou faiblement québécois (voir tableau V-12).

Au secondaire, par contre, les référents étrangers tendent à augmenter et à devenir aussi nombreux que les référents fortement québécois.

3.3. Sur la temporalité

La seule variation historique des référents de temporalité survient au secondaire (voir tableau V-13).

En effet, les nouveaux manuels du secondaire comportent moins de références à la modernité et celle-ci tend à disparaître de ces manuels, ce qui peut sembler étonnant à plusieurs égards.

3.4. Sur les contextes sociaux

Le type historique a une certaine influence sur les contextes sociaux de référence. Au primaire, le contexte psychologique diminue dans les nouveaux manuels, alors que parallèlement le contexte de la consommation augmente.

Au secondaire, la principale variation historique est définie par une augmentation des contextes géographiques. De plus, on peut constater une augmentation des contextes de la consommation et de la nature.

Tableau V-12

Influence du type historique de matériel sur la territorialité

	Ancien	Rénové	Nouveau	Total
PRIMAIRE				
Fortement québécois	8,3	10,5	13,9	11,0
Neutre	83,6	81,2	81,8	82,2
Faiblement québécois	2,2	0,9	1,5	1,2
Étranger	5,4	2,2	2,1	3,2
Fiction	1,5	5,3	0,8	2,4
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Nombre d'observations	**(2 811)**	**(2 537)**	**(3 107)**	**(8 455)**
SECONDAIRE				
Fortement québécois	11,9		11,3	11,7
Neutre	82,3		77,3	80,5
Faiblement québécois	1,8		0,3	1,3
Étranger	2,1		9,2	1,5
Fiction	1,1		2,0	1,5
Total	**100,0**		**100,0**	**100,0**
Nombre d'observations	**(2 790)**		**(1 544)**	**(4 334)**
Nombre d'observations TOTAL	**(5 601)**	**(2 537)**	**(4 651)**	**(12 789)**

Tableau V-13

Influence du type historique de matériel sur la temporalité

	Ancien	Rénové	Nouveau	Total
PRIMAIRE				
Moderne	2,1	3,7	2,3	2,7
Traditionnel	1,8	2,8	4,5	3,1
Intemporel	94,6	88,3	92,4	91,9
Fictionnel	1,5	5,3	0,8	2,4
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Nombre d'observations	**(2 811)**	**(2 537)**	**(3 107)**	**(8 449)**
SECONDAIRE				
Moderne	8,2		1,4	5,8
Traditionnel	3,3		3,3	3,3
Intemporel	87,5		93,3	89,6
Fictionnel	1,0		1,9	1,3
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Nombre d'observations	**(2 794)**		**(1 546)**	**(4 340)**
Nombre d'observations TOTAL	**(5 599)**	**(2 537)**	**(4 653)**	**(12 789)**

Tableau V-14

Influence du type historique de matériel sur les contextes sociaux de référence

	Ancien	Rénové	Nouveau	Total
PRIMAIRE				
Consommation	22,1	27,2	32,5	27,6
Nature	25,1	29,8	27,4	27,4
Psychologie	27,6	17,1	15,9	20,1
Folklore	9,4	12,5	5,1	8,9
Pédagogie	0,6	3,7	4,4	2,9
Culture	0,5	0,4	2,6	1,2
Géographie	2,1	0,0	2,2	1,5
Travail	3,7	1,1	3,3	2,7
Famille	2,3	2,0	1,9	2,1
Appareil scolaire	0,0	1,6	1,4	1,2
Langage	0,0	0,3	0,8	0,4
Société	0,0	0,0	0,0	0,0
Fiction	2,1	1,0	0,9	0,3
État	1,4	0,0	1,1	0,9
Science et technologie	0,0	1,3	0,4	0,5
Histoire	0,0	1,5	0,1	0,5
Politique	1,2	0,0	0,0	0,4
Économie	0,0	0,0	0,0	0,0
Église	1,2	0,0	0,0	0,4
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Nombre d'observations	**(6 213)**	**(6 260)**	**(6 747)**	**(19 220)**

Tableau V-14 (suite)

Influence du type historique de matériel sur les contextes sociaux de référence

	Ancien	Rénové	Nouveau	Total
SECONDAIRE				
Consommation	18,4		25,6	21,2
Nature	16,0		23,9	19,1
Psychologie	15,5		12,7	14,4
Folklore	5,2		1,6	3,8
Pédagogie	5,5		1,5	3,9
Culture	8,2		4,0	6,6
Géographie	1,2		11,4	5,2
Travail	3,2		2,5	2,9
Famille	4,5		3,4	4,1
Appareil scolaire	3,4		6,4	4,6
Langage	5,9		0,7	3,9
Société	4,1		4,2	4,2
Fiction	1,8		1,7	1,8
État	1,7		0,3	1,0
Science et technologie	2,0		0,5	1,4
Histoire	1,3		0,0	0,8
Politique	0,9		0,0	0,5
Économie	1,2		0,0	0,7
Église	0,0		0,0	0,0
Total	**100,0**		**100,0**	**100,0**
Nombre d'observations	**(6 723)**		**(4 303)**	**(11 026)**
Nombre d'observations TOTAL	**(12 936)**	**(6 260)**	**(11 050)**	**(30 246)**

3.5. Sur l'origine géolinguistique des producteurs de textes

Le processus observé précédemment de transfert de production des auteurs maison aux auteurs québécois lors du passage au secondaire est renforcé lorsqu'il est contrôlé par les variations des types historiques de manuel (voir tableau V-15).

Tableau V-15

Influence du type historique de matériel sur l'origine des producteurs de textes

	Ancien	Rénové	Nouveau	Total
PRIMAIRE				
Maison	61,8	71,2	81,0	72,2
Québécois	17,4	21,3	5,2	13,8
Francophones	13,0	7,5	6,4	8,7
Allophones	7,8	0,0	7,4	5,3
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Nombre d'observations	**(2 314)**	**(2 319)**	**(3 001)**	**(7 634)**
SECONDAIRE				
Maison	20,1		8,3	16,9
Québécois	66,2		82,2	70,5
Francophones	7,3		9,5	7,9
Allophones	6,5		0,0	4,7
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Nombre d'observations	**(2 355)**		**(872)**	**(3 227)**
Nombre d'observations TOTAL	**(4 669)**	**(2 319)**	**(3 873)**	**(10 861)**

Ainsi, au primaire, la production de textes par des auteurs maison qui était de 62 % dans les anciens manuels est passée à 81 % dans les nouveaux manuels. Quant à la production des auteurs québécois, elle passe de 18 % dans les anciens manuels à 5 % dans les nouveaux. Au secondaire, on observe une relation exactement inverse : les auteurs maison passent de 20 % à 8 % de la production de textes des anciens aux nouveaux manuels, alors que les auteurs québécois passent de 66 % à 82 % de la production.

Le facteur historique nous permet donc de spécifier le processus antérieurement observé du transfert de production des auteurs maison aux auteurs québécois du primaire au secondaire, processus qui est renforcé par la prise en considération du facteur historique.

Afin de contextualiser les remarques précédentes, il faut se rappeler que les auteurs maison sont précisément ceux qui articulent le plus leur texte sur la nature et la consommation, alors que les auteurs québécois mettent davantage l'accent sur les contextes culturels, géographiques et ceux du langage. À cet égard le passage au secondaire s'avère donc particulièrement significatif.

D'autre part, on peut constater une influence historique sur la composition proprement géolinguistique des manuels. Ainsi, au primaire, la production des auteurs francophones non québécois diminue dans les nouveaux manuels — cette production est aussi transférée aux auteurs maison. Par ailleurs, au secondaire, on constate la disparition des auteurs allophones des nouveaux manuels.

Quelles conclusions ressortent de cette segmentation du corpus en fonction des grandes variables qui ont orienté l'analyse des composantes culturelles des manuels scolaires ?

Une description de l'origine géolinguistique des producteurs de textes apporte de nouvelles précisions. Ainsi on apprend que près de la moitié (47 %) des termes recensés dans le dictionnaire sont utilisés par des auteurs maison, alors qu'un peu plus du quart (26 %) le sont par des québécois. Les auteurs maison se retrouvent concentrés au primaire où ils produisent les sept dixièmes des termes recensés, les auteurs québécois n'énonçant que le septième des termes.

Par contre, au secondaire ce sont surtout des auteurs québécois qui figurent dans les manuels, la proportion des termes produits par des auteurs québécois ou étrangers étant très exactement l'inverse du primaire. Ces constatations sont d'ailleurs accentuées par le passage des anciens aux nouveaux manuels.

Les remarques prennent encore plus de relief quand elle sont croisées et mises en correspondance avec les domaines sémantiques. Les domaines de la nature et de la consommation apparaissent davantage au primaire qu'au secondaire ; la nature est évoquée davantage par les auteurs allophones et francophones et moins par les québécois ; la consommation de son côté est davantage le fait des allophones et des auteurs maison, mais moins des québécois. Quant

aux faits langagiers, ils apparaissent surtout au secondaire — encore que nettement moins dans les nouveaux manuels — et sont essentiellement évoqués par des auteurs québécois.

Les conditions d'énonciation permettent une constatation non négligeable : tant du côté des auteurs québécois que des références classées fortement québécoises, on évalue ou on apprécie mais négativement dans les deux cas. Les auteurs québécois sont ceux qui articulent le plus leurs textes sur ces références, encore qu'ils ne soient pas les seuls à le faire.

Un dernier mot enfin sur certaines variations. Du primaire au secondaire, deux variations importantes sont à signaler : du premier au second on observe d'abord une diminution des contextes de la culture, de la société et de la géographie ; ensuite ce passage du primaire au secondaire s'accompagne d'un transfert des auteurs maison aux auteurs québécois. Ce transfert est renforcé si on observe les variations historiques des types de manuels.

CHAPITRE VI

Généralisations

L'analyse, avons-nous déjà précisé, procède d'un double mouvement. D'une part, il s'agit d'ébranler, de déconstruire même, le monolithisme, l'homogénéité et la cohérence dans lesquels les manuels scolaires se présentent : c'est pourquoi on suppose que l'homogénéité et la cohérence sont données comme apparentes, afin que les manuels apparaissent sous des formes multiples, voire différentes, dont l'analyse cherche à mettre au jour les ressorts et les processus qui les articulent. Le travail de désagrégation et de déconstruction du texte a été opéré tout au cours des quatre chapitres précédents.

D'autre part, la démarche demande à être complétée par un travail de reconstruction qui permette à la fois de dégager une vue d'ensemble et d'effectuer une autre lecture des textes que celle dans laquelle les manuels se présentent dans leur transparence immédiate. Cette étape reste à faire.

I. De quelques rappels

Il n'apparaît pas superflu, avant d'entreprendre la reconstruction de l'infrastructure culturelle des manuels scolaires, de procéder à quelques rappels, notamment en regard des éléments de problématique mis de l'avant précédemment.

Un traitement adéquat et novateur des formes textuelles que sont les manuels scolaires requiert une double rupture qui se joue essentiellement sur le matériau principal à partir duquel cette analyse a été conduite, à savoir le langage. D'un côté, il s'agit de rompre avec le langage entendu comme transparence immédiatement accessible, c.-à-d. comme représentation et comme signification se donnant spontanément à la seule lecture. De l'autre côté, il convient de critiquer de manière non équivoque la fonction de dénotation du monde accolée au langage, c.-à-d. le langage en tant qu'il constitue l'exacte dénomination du monde et des choses.

Le langage est polysémique et hétérogène à la fois. Il n'est pas thématique, mais opératoire, il ne représente pas, il construit. D'où la démarche suivie, et ce d'autant plus qu'on a affaire à un objet dont la constitution est fondamentalement symbolique et langagière.

Si nous cherchons à dégager la nature des préoccupations linguistiques et à cerner les références socioculturelles véhiculées dans les manuels, nous savons que tant ces préoccupations que ces références ne se donnent pas comme des représentations déjà constituées, directement saisissables dans le contenu des manuels.

Ainsi on a avancé que le sentiment d'appartenance à une collectivité particulière trouve à se concrétiser dans le processus d'émergence d'une culture nationale qui s'assujettit un territoire et une histoire pour ce faire ; c'est dans ce processus que l'identité culturelle trouve à s'ancrer d'une façon des plus prégnantes, peut-être davantage que dans les faits langagiers du reste. Cela apparaît non seulement une constante dans l'ensemble du corpus des manuels, mais également un vecteur fondamental qui articule leur infrastructure culturelle.

Par ailleurs les schèmes d'appréhension et de lecture à l'oeuvre dans les manuels construisent une réalité culturelle dont les articulations déterminantes procèdent de descripteurs sémantiques tels que les préoccupations linguistiques trouvent peu ou pas à s'y inscrire ; il faudra s'interroger sur la prégnance mais aussi la puissance de la configuration culturelle ainsi mise en forme.

Un mot en terminant ces rappels sur la question des auteurs et celle des textes. Chez ceux que le problème intéresse, une opinion constante et insistante veut que les auteurs des textes aient un pouvoir déterminant dans le modelage de la configuration culturelle des manuels ; les auteurs véhiculeraient un message explicite et ce serait eux qui détermineraient les arcanes de la réalité culturelle des manuels. Or les positions théoriques mises en oeuvre dans cette démarche de recherche tendent à questionner sinon à mettre en cause ce qui soutient cette opinion.

En effet un texte n'est pas la propriété privée d'un auteur et ce, d'un double point de vue tant en amont qu'en aval de l'auteur. De sorte qu'un auteur ne possède aucune forme de contrôle sur un texte dès lors qu'il est publié, qu'il circule, et notamment sur la façon dont le texte est lu ; c'est un rapport écriture-lecture qui s'institue alors et la lecture n'est pas le simple enregistrement passif d'une signification préexistante.

De même l'auteur ne saurait être considéré comme un pur créateur de texte, dans la mesure précisément où un texte n'est jamais que l'absorption et la transformation d'autres textes. C'est le concept de voix autorisées qui rend le mieux compte de cette situation. Plutôt que sur des auteurs et leurs produits finis que sont les textes, l'analyse a concentré sa démarche sur les formes textuelles qui se manifestent dans les manuels d'enseignement du français.

Cette analyse des formes textuelles des manuels scolaires demande toutefois à être replacée dans le contexte plus général de la demande sociale qui lui a donné naissance. Il s'agit en quelque sorte de reprendre les grandes lignes directrices de l'analyse, de cerner au plus près les points saillants de la désarticulation des textes pour les resituer dans les interrogations et le questionnement initial de la demande sociale. Revenir d'ailleurs à ce questionnement initial et, en le reprenant, établir des ponts avec l'analyse déjà effectuée.

Cette demande tourne autour de trois grands axes de questionnement : De quoi parle-t-on dans ces manuels et comment en parle-t-on ? À partir de quelles réalités sociales et culturelles se fait l'apprentissage du français et avec quel type de réalités les élèves sont-ils en contact à travers le français? L'apprentissage scolaire du français au primaire et au secondaire laisse-t-il place à des préoccupations concernant la qualité de la langue écrite et parlée dans cette société ?

C'est donc à une mise en rapport de ce questionnement avec les données de l'analyse des formes textuelles que la démarche va maintenant s'employer. Pour ce faire, un détour est cependant apparu nécessaire. En effet le débat tant sur l'enseignement du français que sur la nature de la langue écrite et parlée ici ne date pas d'aujourd'hui. C'est pourquoi nous avons voulu situer notre réflexion dans un contexte plus vaste en référence à des travaux qui ont abordé ce débat dans une perspective historique.

2. Aspects historiques de l'enseignement du français

2.1. La tradition

Langue et culture ont toujours été liées historiquement dans l'apprentissage du français. Anciennement l'enseignement du français s'est articulé autour de deux grandes formes de pratiques didactiques qui constituent la tradition classique. Ces formes ont eu leur époque de gloire ; elles traversent l'histoire de l'enseignement du français et encore aujourd'hui on observe des reliquats de ces formes anciennes.

Les deux formes d'enseignement du français de la tradition classique se fondent sur l'idée que l'apprentissage de la langue réalise l'essentiel de la formation de la pensée ; elles divergent cependant aussi bien sur les moyens que sur les fins visées.

a) La plus ancienne de ces formes de pratique, la pratique spéculative, s'appuie sur les discours des grands hommes : Platon, Cicéron, Voltaire, Napoléon, etc. Cette pratique est instituée par une conception insulaire et discontinue des oeuvres littéraires; tout ce qui relie les grandes oeuvres entre elles, c'est leur perfection. Cette littérature produite par de grands hommes est constituée de *belles pages* (les belles-lettres) sans autre lien entre elles que leur perfection. L'enseignement du français repose sur l'*imitation* de ces belles pages. Cette imitation doit permettre la formation de la pensée par l'apprentissage de la langue. L'imitation des belles pages est un art de la manière d'en parler, c'est-à-dire un sujet moral et une esthétique.

> L'exercice littéraire type des étudiants de rhétorique au XIX[e] siècle est le discours écrit. Ce genre qui reçoit une variété d'appellations : plaidoyer, éloge, harangue, oraison funèbre, etc., met à profit les règles de l'éloquence dans la poursuite du beau, du bon et du vrai. C'est l'occasion pour l'étudiant d'apprendre ses devoirs de bon citoyen par l'imitation des grandes figures de l'histoire. (Roy 1981 : 443)

Cet apprentissage de la langue par l'imitation des grands hommes relève d'une pratique didactique de type spéculatif parce qu'elle vise la formation de l'esprit en soi.

b) L'apparition de l'histoire littéraire fait vaciller cette forme de pratique didactique. Une nouvelle forme de pratique apparaît, fondée non plus sur la notion de perfection mais sur celle de progrès : de ce fait la didactique devient de type émancipatoire puisqu'elle introduit une linéarité chronologique dans la conception de ce qu'est la littérature.

> Apparaissent aussi les fonctions de «corpus» d'«auteurs» et d'«oeuvre» qui se substituent aux modèles et aux techniques de la rime, de la métrique et du discours oratoire. Le texte littéraire n'est plus une unité servant de base à l'imitation possible de la perfection mais il devient un chaînon dans le «tableau de l'évolution de la pensée nationale telle qu'exprimée par les écrivains». Les notions de temps, de tradition, de progrès remplacent l'idéal de perfection (atemporelle) de la rhétorique : le «vrai» sous le couvert du réalisme a supplanté le «beau» dans l'imaginaire. En littérature, comme ailleurs, l'Homme remplace Dieu et l'Homme est imparfait.
> (Robert 1982 : 30)

La littérature n'est plus un conglomérat de *belles pages* écrites par des *grands hommes*, mais une succession d'oeuvres produites par des auteurs en filiation. Les uns avec les autres. Cette forme de pratique met en oeuvre une perspective critique de la littérature. Cette pratique ne réalise plus la formation de la pensée par l'imitation des belles pages, mais par l'analyse critique d'oeuvres historiques. Cette formation de la pensée ne procède plus de la liaison d'un sujet moral et d'une esthétique, mais de l'enchaînement des idées qui doivent se succéder comme les oeuvres se succèdent et les auteurs s'affilient. Ce n'est donc plus un art de la persuasion, mais de l'argumentation.

D'autre part, cette pratique didactique de type émancipatoire, en instaurant une conception historique de la littérature, assigne celle-ci à un espace national. L'histoire littéraire se trouve imbriquée et articulée à l'histoire nationale d'une formation sociale. Au Québec, ce vacillement s'opère sous l'impulsion de Mgr Camille Roy lorsqu'il publie son *Tableau de la littérature canadienne-française*.

> L'histoire littéraire fait partie de l'histoire générale d'un peuple. On ne pourrait suffisamment connaître l'histoire des Canadiens français si on ignorait les efforts qu'ils ont faits pour se donner une littérature.
> (Camille Roy in Robert 1982 : 39)

Ainsi, Roy assigne critique et histoire littéraire à la promotion du patriotisme. L'enseignement de la littérature vise toujours la formation de la pensée, mais celle-ci est de type émancipatoire : son objectif est de former des «esprits supérieurs» capables «d'éclairer l'opinion publique».

Pratique spéculative et pratique émancipatoire visent la formation de la pensée, mais la première est centrée sur la formation de la pensée en soi, alors que la seconde cherche à placer la formation d'une pensée critique au service de la politique nationale. Soulignons l'importance des remarques qui précèdent pour cette recherche. La nécessité d'un concept de nation pour l'analyse des manuels scolaires a été maintes fois signalée (Robert 1982, Vincent et Arcand 1979, Maingeneau 1979, Atwood 1972, Odin 1982). Dès lors, nous formulerons l'hypothèse que la culture nationale procède de l'assujettissement d'une formation sociale comme la société québécoise à un espace et à une histoire par l'institution d'une spatialité et d'une temporalité propres à cette société (voir Atwood 1972 : 17-19 et Odin 1980 : 35-37).

2.2 La modernité

L'époque moderne voit apparaître une forme fondamentalement différente de pratique d'enseignement du français. L'apprentissage de l'élève n'a plus comme objectif premier la formation de la pensée, mais le développement d'habiletés à communiquer. Il s'agit d'un déplacement capital dont on s'efforce ici de prendre la mesure.

Cet apprentissage des habiletés de communication doit permettre de répondre aux besoins personnels et sociaux de communication. Sous le couvert des théories contemporaines de communication, cette forme de pratique didactique distingue des modes de fonctionnement de la langue et des situations de communication diverses. À chaque situation et intention de communication correspondent des fonctions discursives spécifiques.

L'habileté à communiquer s'évalue en mesurant l'adéquation des performances de compréhension et de production de discours à la situation et à l'intention de communication. Cette conception de l'enseignement du français est instrumentale dans la mesure où la langue est réduite à un outil perfectible par l'apprentissage. La littérature n'existe plus comme telle ; il n'existe plus que des textes permettant de développer des fonctions discursives spécifiques.

L'actuel programme d'enseignement du français du ministère de l'Éducation du Québec s'inscrit dans le cadre général de cette pratique instrumentale ; il réduit en effet les fonctions discursives à des types spécifiques de discours, à l'encontre des théories du langage pour lesquelles il n'existe pas de type particulier ou même exclusif de discours, mais des fonctions qui opèrent sous des modes différents au sein de l'ensemble des discours. En fait foi le discours du ministère sur la communication, tel qu'il se matérialise dans le programme d'enseignement du français tout au moins.

Le modèle implicite des théories de la communication est celui de l'échange — et même à la limite du libre-échange. La communication donne lieu, dans le tête-à-tête psychologique de deux sujets parlants, à un échange d'information immédiat, libre et sans contrainte. Le langage y est conçu comme

un instrument — le téléphone — transparent et neutre à l'image de la monnaie qui permet l'échange général.

Qu'il s'agisse là d'un modèle instrumental, soit. L'important toutefois consiste à saisir ce qu'un tel modèle peut induire sur la construction de l'infrastructure culturelle des manuels d'enseignement du français à l'égard de ce qui vient d'être avancé précédemment sur la culture nationale.

2.3 Le débat sur la langue

> Si les patois sont d'anciennes manières de parler attardées parmi les masses, notre langage populaire ne constitue pas dans son ensemble un patois, c'est plutôt un parler français, qui sent bon le terroir, avec, épars, des archaïsmes, des formes patoises et quelques produits nouveaux.

C'est en ces termes que s'exprime, en 1882, Adjutor Rivard dans *Le parler de France en Canada*. Depuis le XIX[e] siècle, et d'une manière à peu près constante, le débat sur la langue a constitué une des clefs de voûte tant de l'histoire nationale que de la culture québécoise. Le débat sur la langue s'entend ici comme la variété québécoise de la langue française, c.-à-d. le parler proprement québécois.

Quant à l'aspect culturel de cette question, il s'entend comme débat sur la spécificité culturelle du Québec, et par extension sur l'identité culturelle du Québec : si nous ne sommes ni Français, ni Américains, alors que sommes-nous ? Ce problème a alimenté la chronique sans cesse reprise, sans cesse réactivée de la question nationale sous un angle particulier toutefois : celui de la langue.

On peut alors reformuler l'interrogation de la façon suivante : dans quelle mesure la nature du parler québécois détermine-t-elle une spécificité culturelle ? Le problème de la spécificité culturelle mobilise, on le voit, le débat sur la langue dont il ne constitue qu'un élément, fondamental au demeurant. Au début des années 60, un titre, *Les insolences du Frère Untel*, jette un cri d'alarme :

> Bien sûr qu'entre jouaux, ils se comprennent. La question est de savoir si on peut faire sa vie entre jouaux. Aussi longtemps qu'il ne s'agit que d'échanger des remarques sur la température ou le sport ; aussi longtemps qu'il ne s'agit de parler que du cul, le joual suffit amplement. Pour échanger entre primitifs une langue de primitif suffit ; les animaux se contentent de quelques cris. Mais si l'on veut accéder au dialogue humain, le joual ne suffit plus. Pour peinturer une grange, on peut se contenter, à la rigueur, d'un bout de planche dans de la chaux ; mais pour peindre la Joconde, il faut des instruments plus fins! (Desbiens 1960 : 62)

Le seul moyen donc d'échapper à la barbarie, c'est de parler français. Ces deux citations, celle de Rivard et celle de Desbiens, nous permettent de situer le débat sur la langue. D'une part, il y a les tenants de la diversité qui permet d'enrichir la langue française. Ceux-ci tentent souvent de déraciner certains préjugés — ainsi leurs recherches étymologiques démontrent que de nombreux

prétendus anglicismes sont des formes patoises ou des archaïsmes. D'autre part, se trouvent les tenants de l'unité, de la clarté et de la pureté de la langue française, qui dénoncent le relâchement de la syntaxe, les barbarismes lexicaux, la dégradation de la langue.

En 1960, *Les insolences du Frère Untel* ne passent pas inaperçues. Non seulement se lance-t-on alors dans des campagnes de bon parler, mais l'État élabore par la suite les fondements de ce qui deviendra une politique linguistique. En fait, cette situation n'est pas particulière au Québec ; ainsi la France s'oriente dans la même direction à la suite de la dénonciation de l'invasion linguistique, en particulier par R. Étiemble (1964) et Chansou (1983).

Ce n'est donc pas par hasard que se développe à la même époque la notion de francophonie, la langue anglaise s'imposant de plus en plus comme langue internationale des communications, langue des sciences et des affaires également. Plusieurs autres États, y compris des États américains, élaborent des politiques linguistiques.

La promotion du français prendra alors deux orientations principales : l'une coercitive, la normalisation du français, la réglementation de l'enseignement, etc. ; l'autre promotionnelle, la participation aux organismes internationnaux de la francophonie par exemple.

C'est contre la politique dirigiste de normalisation du français que s'est élevée récemment une réaction qui a pris la forme d'une défense passionnée du parler québécois :

> En effet, cette élite bien peu sûr d'elle-même croit que pour repousser l'envahissement de l'anglais, seule une autre langue de calibre international peut le faire. Donc, chasser le vernaculaire québécois comme une honte et faire adopter par tous les Québécois le français dit international. Au lieu d'enrichir notre vernaculaire de l'apport du français moderne, ces maîtres-chez-nous, encore trop colonisés, veulent chromer les Québécois en Français moyens et folkloriser notre vernaculaire. (Bergeron 1982 : 14)

L'argument de la diversité n'attendra pas longtemps la réponse de l'argument de la clarté et de la pureté du français comme ressource incontournable d'une pensée et d'un raisonnement prégnants.

> Le «climat» lui-même n'est donc pas propice à l'éclosion d'une réflexion intellectuelle en québécois. L'ironie atteint des sommets — ou des abîmes — que ne dédaignerait pas la plume d'un Berthelot Brunet : nos champions de la langue québécoise, Bergeron en tête, évitent de s'exprimer dans la langue du peuple. Ils agissent en intellocrates plutôt qu'en intellectuels, bâtissant une langue fictive sur laquelle ils apposent pompeusement l'étiquette «langue québécoise» sitôt qu'ils emploient 10 % de québécismes ou d'anglicismes. Il est vrai que certains, s'ils écrivaient en québécois véritablement, n'ayant pas dans cette langue les ressources rhétoriques du français «conventionnel», montreraient de manière beaucoup trop indécente la nudité de leur pensée. (Trudeau 1982 : 121-122)

En fait, le rôle du normalisateur est critiqué au Québec comme en France. Ainsi, M. Lauriol, rapporteur de la proposition de loi relative à l'emploi de la langue française devant l'Assemblée nationale de France, déclare que le refus de nouveaux mots français risque d'entraîner la langue dans un jargon anarchique (Chansou 1983 : 69). Par ailleurs, au Québec, le linguiste Gilles Bibeau commentant l'exclusion de certains mots tels que période, cégep, cégépien, certifications, prérequis ou crédit, par l'Office de la langue française affirme :

> Il ne faut pas comprendre que tous les choix de termes et expressions faits par l'Office de la langue française sont arbitraires et constituent des erreurs, mais il y en a déjà trop d'exemples pour qu'une réaction de notre part ne soit pas nécessaire. (Bibeau 1983 : 17)

Mais derrière cette remise en cause du purisme se pose une question plus fondamentale : qu'est-ce que parler français ? Ou encore dirait Constantin Dabiré (1982 : 17) : «Parler français-là même, c'est quoi ?» Aussi la linguiste Josette Rey-Debove, chef de la rédaction des dictionnaires Robert, explique-t-elle le problème en ces termes :

> Il n'y a pas une langue française... mais la lexicographie insiste sur cette «notion fonctionnelle», sur le fait que le français québécois forme un tout complet en soi et structurellement distinct du français de France. Il y a, de part et d'autre, quantité de particularismes évidents. Mais en y regardant de plus près, selon Mme Rey-Debove, on découvrirait aussi que des termes courants et apparemment «universels» comme table ou porte ne sont pas employés de façon rigoureusement identique en France et au Québec. (Morisset 1983 : 23)

Nous avons globalement circonscrit la question du débat sur la langue au Québec, tel du moins qu'il s'est révélé au cours des dernières années. Nous l'avons fait en donnant le plus souvent la parole aux protagonistes du débat afin que les termes dans lesquels ce débat s'exprime soient les leurs. Le problème se pose néanmoins de savoir comment cette question s'inscrit dans notre démarche de recherche.

Le débat sur la langue a été assez longuement évoqué parce que nous cherchons à établir si les manuels d'enseignement du français, non pas font écho à ce débat ou le reproduisent, mais en portent les traces ; porter les traces au sens où se trouvent inscrits, dans la configuration de leurs composantes culturelles, des schémas d'appréhension et de lecture de la réalité linguistique, lesquels se traduisent en un stock de savoir-faire que les agents maîtrisent pratiquement.

C'est à cet égard que nous sommes le mieux à même de cerner les préoccupations linguistiques véhiculées par les manuels d'enseignement du français. Si le débat sur la langue n'est pas directement repris dans les manuels, on devrait néanmoins trouver trace d'un discours sur la qualité de la langue par exemple.

Or force nous est de reconnaître que les problèmes d'identité culturelle, de sentiment d'appartenance et d'identité linguistique ne trouvent pas à s'inscrire

dans les composantes culturelles des manuels par le biais de préoccupations linguistiques se concrétisant dans un discours plus ou moins explicite sur les faits langagiers. D'une part, en effet, ainsi qu'il a été avancé antérieurement, la culture nationale assujettit une formation sociale à une histoire et à un espace. D'autre part l'émergence d'une pratique instrumentale de la didactique et de la langue se matérialise dans l'apprentissage d'une performativité de la communication.

D'où notre hypothèse voulant que sous la double contrainte d'une culture nationale qui se manifeste principalement dans la perspective d'un territoire et d'une histoire, puis de la généralisation d'une pratique instrumentale de la didactique et donc de la langue, les fait langagiers concrets et observables empiriquement soient plutôt désinvestis des préoccupations linguistiques ; en conséquence celles-ci se trouvent déplacées, voire détournées, de sorte que les schémas d'appréhension de la réalité fonctionnent ailleurs et sur un autre matériau que celui des faits langagiers. Les composantes culturelles des manuels ne sont pas principalement articulées autour des faits langagiers.

3. Les vecteurs déterminants

La description de la surface textuelle du corpus des manuels scolaires d'enseignement du français montre une très grande hétérogénéité tant dans les moyens de communication utilisés que dans l'appareil de citation déployé ou les catégories d'auteurs qui travaillent à la fabrication des manuels, et qui contribuent à leur donner la facture d'ensemble qui est la leur. Ce qui est déjà une indication de l'à-propos du questionnement de la cohérence de ces manuels.

En effet une description de la morphologie des moyens de communication dont les manuels procèdent ne révèle que des tendances et non des normes dans la mesure où les écarts tendent à être aussi grands sinon plus grands que la moyenne statistique ; la tendance ne représente jamais que le point central d'une somme de faits souvent disparates.

Des textes de littérature aux textes performatifs (par exemple, comment écrire une lettre de demande d'emploi) en passant par les icônes, des mentions didactiques aux exercices d'accompagnement, des auteurs maison aux auteurs cités, tout concourt à produire l'hétérogénéité du manuel, son caractère éclaté, difficilement saisissable d'une certaine façon. Il y a là un point de toute première importance dans la configuration d'ensemble des manuels sur laquelle on devrait sans doute revenir, mais qui était hors de portée de la présente étude.

L'hétérogénéité est également accentuée dans l'appareil de citation. Ainsi l'auteur le plus fréquemment cité, Maurice Carême, ne l'est que huit fois au total, ce qui représente moins de 3 % des cas. Ajoutons qu'au primaire, 45 % des textes rapportés (cités) proviennent de la littérature francophone non québécoise, le tiers (33 %) de la littérature québécoise et le reste (20 %) de la littérature allophone.

Les textes appartiennent généralement à la littérature contemporaine et la longueur des fragments varie à la fois en fonction de l'origine des auteurs et du type historique de manuel. Par contre, au secondaire 62 % des citations s'avèrent redevables de la littérature québécoise, le tiers (33 %), de la littérature francophone non québécoise ; la littérature allophone de son côté compte moins du dixième des citations. Pour ce qui est de la longueur des fragments, des considérations analogues à celles du primaire peuvent être faites.

Cette hétérogénéité nous semble illustrer l'importance mais aussi le fonctionnement du concept de voix autorisées, celles qui sont convoquées pour donner une légitimité aux manuels d'enseignement du français.

Le passage à la description des composantes culturelles des manuels commence à indiquer le fonctionnement des schèmes d'appréhension et de lecture dont procèdent les manuels dans la reconstruction d'une culture spécifique. À cet égard l'hétérogénéité signalée auparavant s'estompe d'une certaine façon, et prend alors forme une étonnante unité dans les composantes culturelles de ces manuels.

L'univers auquel l'apprentissage du français est associé se révèle beaucoup plus uniforme, voire monolithique, que ne le laisse croire la forme même de présentation des manuels. À prime abord, on ne cesse d'être étonné de la répartition des termes du dictionnaire dans les différents domaines sémantiques. À eux seuls les domaines de la nature et de la consommation regroupent 82 % des termes retenus au dictionnaire : celui de la nature en englobe 45 % et celui de la consommation, 36 %.

Ce qu'il est important d'ajouter, eu égard à la nature, c'est que les champs sémantiques des mondes animal, végétal et du paysage dont les fréquences respectives sont de 19 %, 10 %, et 10 % regroupent en tant que tels les deux cinquièmes (40 %) des occurrences du dictionnaire. Aucun des champs sémantiques de la consommation n'obtient une importance relative aussi élevée.

Que le champ sémantique du monde animal accapare à lui seul près de 20 % des termes recensés dans le dictionnaire laisse parfois songeur : quel type d'appréhension du monde est ainsi induit, quelle forme de réel une telle construction met-elle en place ? Et plus généralement que signifie cette omniprésence de la nature dans le discours des manuels ? Comment rendre compte des descripteurs sémantiques s'organisant selon les axes de la nature et de la consommation et qui regroupent plus de 80 % des termes du dictionnaire, dans ce qu'ils supposent comme processus de lecture de réel, c.-à-d. en tant que le langage exerce une fonction d'articulation et d'opération sur le monde ? Dans la configuration dont on commence à dessiner les traits, les préoccupations linguistiques peuvent-elles prendre corps et s'y inscrire avec pertinence ?

Il importe de ne pas se leurrer et de prendre toute la mesure de ce qui vient d'être avancé : l'élève s'initie au français à travers les domaines sémantiques de la nature et de la consommation qui accaparent la très grande partie de l'espace-texte disponible. Aussi l'univers culturel construit par les manuels s'avère-t-il

restreint et limitatif dans la mesure où l'essentiel du discours est articulé à partir des deux champs sémantiques mentionnés.

Signalons que les termes du dictionnaire dont les occurrences s'avèrent les plus fréquentes sont par ordre décroissant : maison, arbre, eau et terre, oiseau et chat. Cela illustre de manière assez précise le processus de lecture du réel que les manuels mettent en marche. Que le langage exerce une fonction d'articulation sur le monde, et voilà les élèves québécois placés devant un monde rempli d'animaux, de paysages, de végétaux et de jeux, devant un monde de consommation où les objets sont par enchantement offerts à la jouissance immédiate du sujet.

Par ailleurs les termes connotés comme fortement québécois qui apparaissent le plus souvent sont neige et hiver. L'appartenance massive de l'ensemble des termes du dictionnaire à la culture occidentale (plus de 80 %) constitue un indice de premier ordre de la nature des manuels ; ceux-ci ne s'énoncent pas principalement à partir des seuls éléments d'une culture québécoise, mais participent intégralement de la culture occidentale.

La description des contextes sociaux de référence vient corroborer ce qui a été établi lors de l'analyse des domaines sémantiques. On constate de nouveau une prépondérance marquée des contextes sociaux axés sur la consommation et la nature, de même qu'une mise en veilleuse, sinon une occultation, des contextes de l'économie, de la science et technologie ainsi que du travail. Dans cette perspective, est-il vraiment surprenant que les manuels scolaires fassent à peu près abstraction de préoccupations langagières ?

La constatation soulevée à ce moment pourrait se formuler ainsi : tant du côté des domaines sémantiques que des contextes sociaux, on constate une nette prépondérance de la nature et de la consommation et, dans le même mouvement, une mise à l'écart de l'économie, du travail et de la science qui s'avèrent indéniablement les grands absents de l'univers culturel des manuels. Dans quelle mesure l'éclipse relative des préoccupations langagières dans le discours des manuels est-elle liée à ce processus de lecture du réel et à ces schèmes d'appréhension du monde ?

Peut-être convient-il de s'arrêter maintenant quelque peu sur les éléments qui viennent d'être soulevés. Que dire en effet de l'omniprésence des domaines sémantiques de la nature et de la consommation puis en corollaire de l'absence quasi totale des domaines du travail, de l'économie, de la science et technologie ? Une première remarque consiste à caractériser la configuration culturelle qui prend forme dans les manuels scolaires.

Il s'agit en bref d'un univers désincarné, éthéré en quelque sorte, complètement dominé par le rêve et le plaisir enfantins. Un seul exemple à cet effet : la nature dont il est question est une nature tout à fait amicale, servilement domestiquée et totalement au service de la personne.

Or cette nature a ceci de particulier, rappelons-le, qu'elle est de part en part culturelle et qu'elle ne peut en fait qu'être un produit de culture. Point n'est besoin d'une trop longue fréquentation avec elle pour s'apercevoir que la nature peut parfois être hostile. L'apprentissage du français fait voir un univers totalement irréel.

Une seconde remarque concerne l'effet de renforcement du vieux cliché voulant que le français soit une langue ornementale et décorative qui n'ait que peu à voir avec les choses lourdes de la vie comme le travail ou l'économie. Cette remarque est capitale ; et d'ailleurs combien de fois n'a-t-elle été dite, puis clamée dans tous les débats récents sur la langue.

Les manuels illustrent ce cliché de manière on ne peut plus éclatante. L'apprentissage du français se fait à partir d'une configuration culturelle qui construit un monde irréel en quelque sorte, au sens où des fragments entiers de réalité, des fragments qui pèsent lourdement dans la vie quotidienne échappent à la langue française. Celle-ci ne parvient pas à les nommer, à les dire, à les réciter.

Il ne faut pas se leurrer sur ce qui est en cause : l'incapacité du français à parler de certaines réalités et, en corollaire, la centralité dans le discours des manuels d'une sémantique de la nature et de la consommation, qui participent en fait d'un processus de folklorisation de la langue. Et ce, dans un contexte où des efforts considérables sont déployés pour faire du français la langue de travail.

La troisième remarque, enfin, s'inscrit dans le droit fil de la seconde. Si la langue n'opère que dans l'acte d'énoncer des animaux, des jeux, une consommation ludique et si, dans le même mouvement, elle passe sous silence, occulte même d'autres fragments de réalité, à quoi dès lors est-on renvoyé quant aux préoccupations linguistiques ? À fort peu de chose justement, surtout dans l'optique où la langue occupe une fonction décorative, fonction que vient redoubler et renforcer la conception instrumentale du langage connue sous toutes les variantes des théories de la communication.

Entre les textes où l'élève prend connaissance des cabrioles de Lapinet dans les prés et ceux où il s'initie à l'apprentissage de l'écriture d'une lettre (soit à un ami, soit pour solliciter un emploi d'été), en passant par des textes de Leclerc ou, plus rarement, de Maupassant, les préoccupations linguistiques prennent différentes formes :

— le domaine sémantique des faits langagiers est énoncé principalement par des auteurs québécois ;

— ce domaine sémantique est presque exclusif au niveau secondaire — donc absent du primaire — et s'articule principalement autour de la question du joual, et dans son prolongement, de la nature du parler québécois ;

— les faits langagiers ont plus souvent un référent québécois que l'ensemble des autres termes du dictionnaire ; dès lors qu'ils sont portés au discours, mais ils ne le sont pas très souvent, les faits langagiers concernent surtout la qualité de la langue parlée dans cette société ;

— les locuteurs adhèrent fortement à leurs énoncés, sauf si ceux-ci portent sur les faits langagiers ou le folklore, de même les locuteurs adhèrent moins fortement à leurs énoncés lorsque ceux-ci comportent des référents québécois ; il y a a donc une plus grande mise à distance dans l'un et l'autre cas.

En effet l'ensemble des termes du dictionnaire sont presque toujours évalués positivement, sauf pour les champs sémantiques du folklore et des faits langagiers, lesquels sont appréciés aussi positivement (50 %) que négativement (50 %) ; quant au folklore, il est généralement apprécié péjorativement. Énoncé principalement par des auteurs québécois, le domaine des faits langagiers comporte plus souvent un référent québécois que l'ensemble des termes du dictionnaire.

Deux constatations viennent contextualiser cette remarque. D'abord ces termes du domaine des faits langagiers, à référent spatial fortement québécois, même s'ils sont généralement évalués positivement, le sont proportionnellement moins souvent que l'ensemble des référents. Ensuite les auteurs québécois qui énoncent ces termes les cadrent principalement avec des mélioratifs ; toutefois ils emploient aussi des péjoratifs et ce, deux fois plus souvent que l'ensemble des auteurs. Ces locuteurs adhèrent donc moins fortement à leurs énoncés.

C'est dans ce contexte qu'apparaissent les interventions sur les réalités linguistiques, et notamment celles qui concernent le parler québécois, sa spécialité, le «joual», etc. Il est intéressant de noter l'ambivalence relative au partage des faits langagiers entre ces différentes catégories. On peut donc conclure qu'il y a marginalisation des préoccupations linguistiques, mais que ceci doit être entendu dans le contexte de la fonction décorative de la langue.

La quatrième remarque concerne la mise en espace-temps de la culture que les manuels opèrent à travers l'apprentissage du français. On connaît déjà les grands traits de la culture dont il est ici question. Qu'il suffise de les rappeler brièvement : un univers désincarné, une consommation ludique, une accentuation du privé, une nature de part en part culturelle, c.-à-d. pur produit de culture.

Ce qui peut paraître étonnant au fil de l'analyse, mais est-ce véritablement un paradoxe, tient à ce que cette configuration culturelle ne soit ni marquée, ni codée situationnellement : la mise en espace-temps de la culture dans le discours des manuels se fait hors du temps et de l'espace comme si de tout temps les choses avaient été ainsi. Les référents appartiennent massivement à la culture occidentale, tant du point de vue de la spatialité que de la temporalité, ce qui fait de ce texte un discours qui n'est pas situé historiquement et spatiale-

ment. Quand elle est convoquée sur la scène discursive, l'histoire revêt le plus souvent les habits d'un récit à référence étrangère.

Or, ce dont il faut bien se rendre compte ici tient au fait de la liaison structurelle de l'ensemble des éléments soulignés jusqu'à présent, qui forment une totalité en quelque sorte. L'omniprésence de la nature et de la consommation, la marginalisation des faits langagiers, un discours non codé situationnellement, tout cela se tient, mieux, s'enclenche.

La langue ne peut guère avoir de prise dans un univers à ce point désincarné qu'il n'est pas situé historiquement ou spatialement. En conséquence il ne faut pas se surprendre du peu d'intérêt pour les préoccupations linguistiques.

Une dernière remarque enfin sur les auteurs et sur la composition morphologique des manuels. Que l'appareil de citation soit éclaté, on en verra un indice dans l'énorme dispersion des auteurs et des textes qui composent les manuels : impossible de déceler un fil directeur dans la fabrication des manuels, ni même des balises.

L'importance proprement démesurée que prennent les auteurs maison, une présence forte d'auteurs inconnus accentuent ce constat d'éclatement. Cette hétérogénéité illustre admirablement l'importance, mais aussi le fonctionnement du concept de voix autorisées ; d'un côté, les manuels sont fabriqués d'une pluralité et d'une polysémie de voix — de grands auteurs classiques côtoient d'illustres inconnus, leurs textes s'appelant et se répondant les uns les autres ; de l'autre, contre l'idée reçue de l'autonomie complète des auteurs et de leurs textes, le concept de voix autorisées n'est jamais que l'absorption et la transformation d'autres textes.

Dans la perspective de ces voix autorisées, les constatations suivantes au sujet des auteurs prennent toute leur importance :

— les auteurs allophones se réfèrent plus souvent — et d'une manière non équivoque — aux contextes du travail, de la science et de la technologie, enfin de la psychologie (le champ de l'affectivité et de l'émotivité) ;

— les auteurs francophones non québécois insistent davantage sur le contexte de l'histoire — et ils sont à peu près les seuls à le faire — puis sur celui de la science et de la technologie, enfin sur le contexte de la pédagogie ;

— les auteurs québécois sont ceux, parmi l'ensemble des auteurs, qui insistent le moins sur la consommation, sur la psychologie et sur la nature (à l'exception des auteurs non identifiés, dans ce dernier cas) ; par contre ils mettent davantage en relief les contextes culturels, géographiques, familiaux et ceux de la société ; ce sont eux aussi qui utilisent légèrement plus les contextes du langage et de l'État ;

— les auteurs maison dont on a tout lieu de présumer qu'ils sont québécois constituent les auteurs dont les textes sont les plus articulés autour de la nature, de la consommation et du folklore.

Ces dernières constatations gardent toute leur importance, mais on ne doit pas se tromper sur leur portée pour autant que, du point de vue de cette analyse, on ne fait pas reposer sur l'auteur l'entière responsabilité juridique de son texte. La question est en effet plus complexe et le concept de voix autorisées déplace la question des auteurs.

Les auteurs ne sont pas considérés comme les purs créateurs de leurs textes dans la mesure où ceux-ci s'appellent et se répondent les uns les autres. Et c'est dans ce jeu de va-et-vient, dans ce rapport entre les textes que prend forme une configuration culturelle, que se dessinent des schèmes d'appréhension et de lecture du réel. Ce ne sont pas les auteurs qui choisissent explicitement et délibérément de parler de la nature, de la consommation ou d'un autre thème; ils en procèdent plutôt à même la mise en oeuvre de leur discours.

La question est déplacée des auteurs vers l'agencement des textes les uns par rapport aux autres, les uns en fonction des autres, sur la composition d'ensemble qui ressort des manuels, sur l'effet de renforcement que les textes exercent les uns à l'égard des autres dans la perspective du manuel conçu comme une totalité.

Tous les éléments mis au jour dans cette analyse ne sont pas juxtaposés en parallèle, mais s'imbriquent les uns dans les autres, se conjuguent les uns aux autres, s'enclenchent et se renforcent les uns les autres. C'est dans cet effet de composition qu'opèrent avec le plus de force et le plus de puissance la grille de lecture du réel et les schèmes d'appréhension du monde.

C'est dans ce contexte que l'enseignement du français et à travers lui l'apprentissage de la langue doivent être replacés. Étant passé d'une pratique axée sur la formation de la pensée par l'imitation des belles pages à une pratique articulée sur l'analyse critique d'oeuvres historiques, on en est maintenant rendu au paradigme de l'échange où prédomine l'habileté à communiquer et à s'exprimer. Mais paradoxalement cette fixation sur la communication entraîne une marginalisation des préoccupations linguistiques.

CONCLUSION

La description du corpus des manuels scolaires d'enseignement du français a souligné, d'une part, la disparité des moyens de communication non linguistiques (icônes) et des moyens linguistiques (textes, mentions didactiques, exercices), et, d'autre part, la grande diversité des auteurs cités. Mais sous cette hétérogénéité de la composition matérielle des manuels se retrouve une configuration culturelle relativement stable.

L'apprentissage de la langue à travers les manuels scolaires s'inscrit généralement dans une pratique instrumentale de l'enseignement du français, notamment en ce qui concerne les nouveaux manuels. Le procédé d'extraction des textes ne repose ni sur un choix de grands auteurs — à preuve la diversité de ceux-ci — ni sur l'histoire littéraire — à preuve l'absence de toute référence chronologique.

Ces textes sont valorisés pour leur potentiel d'apprentissage de fonctions discursives diverses, notamment celles qui concernent l'habileté à communiquer. Cet apprentissage des habiletés de communication doit permettre de répondre aux besoins personnels et sociaux de communication. La langue est conçue comme un outil perfectible par l'apprentissage.

L'habileté à communiquer s'évalue en mesurant l'adéquation des performances de compréhension et de production de discours (écrits et oraux) à la situation et à l'intention de communication, ce qui constitue une pratique particulière dans l'enseignement du français et une perspective restrictive quant aux préoccupations langagières.

La structure du dictionnaire culturel des manuels s'organise selon deux axes : premièrement la nature — et principalement le monde animal, mais aussi le paysage et le monde végétal — et deuxièmement la consommation. Le domaine des faits langagiers n'occupe qu'une portion minime de la structure du dictionnaire, et n'oublions pas que le terme le plus fréquent de ce domaine est «joual». Cela constitue une indication de première importance sur la nature des préoccupations langagières de manuels scolaires. Celles-ci tournent essentiellement autour de la spécificité du parler québécois et par voie de conséquence du rapport entretenu avec un type de français plus international, plus standard.

Il est apparu au fil de l'analyse que les deux éléments mentionnés au sujet de la structure du dictionnaire étaient liés, mieux qu'ils constituaient les deux faces d'une même situation. Que les termes du dictionnaire s'inscrivent d'une manière aussi forte et aussi massive dans les axes de la nature — principalement du monde animal — et de la consommation et que, par ailleurs, l'axe des faits langagiers ne regroupe qu'une proportion infime des termes recensés peut

laisser sceptique à première vue. Mais est-ce aussi étonnant qu'il paraît tout d'abord ? Y a-t-il une contradiction entre l'omniprésence de la nature et de la consommation et la relative absence des faits langagiers ?

La configuration culturelle des manuels procède de schèmes d'appréhension du réel qui, dans un même mouvement, mettent en place la composition qui vient d'être esquissée. Et c'est celle d'un monde désincarné et infini (nature) d'une part, ludique et identitaire (consommation) d'autre part.

De toute façon, c'est un monde dans lequel l'agent, c.-à-d. le sujet-lecteur, s'éprouve moins comme élément producteur de ses conditions d'existence que comme pure surface réceptive de ce qui s'offre à un monde où les besoins de parler, de nommer, de communiquer, de travailler existent peu ou pas. Un monde donc où les préoccupations langagières ne trouvent pas prise. On trouvera un indice supplémentaire de cette configuration culturelle dans le caractère massivement intemporel des termes du dictionnaire et, corrélativement d'une certaine façon, dans le fait que la narration de l'histoire ait surtout un référent étranger. Ce monde est aussi un monde sans histoire, indifférencié, plan, qui, de tout temps, a toujours été égal à lui-même, ce qui en accentue le caractère désincarné et ludique.

Univers éthéré, avons-nous dit. Et pourtant ces enfants vivent dans un milieu familial dont un, parfois deux, des parents travaille ; lorsque ce n'est pas le cas, les parents sont au chômage. Cependant jamais les manuels n'abordent ce type de réalités dans lesquelles les élèves vivent. Au contraire, au nom d'une exaltation du vécu, les conseillers pédagogiques et autres fabricants de manuels succombent aux charmes du romantisme du quotidien, légitimé par un discours qui dit partir des préoccupations quotidiennes des enfants. La question vaut d'être posée : quelles sont précisément ces préoccupations des enfants ?

Dans ce contexte peut-on vraiment se surprendre que les domaines sémantiques de l'économie, du travail, de la science et de la technologie soient occultés et occupent une portion aussi congrue des termes recensés au dictionnaire ? Une configuration culturelle qui fait une aussi large place, et de façon aussi massive, à la nature et à la consommation, est conduite de façon quasi structurelle à exclure les axes du travail et de l'économie, de la science et de la technologie.

En effet comment concevoir qu'un monde aussi ludique que désincarné dans lequel l'agent n'a qu'à recevoir passivement ce que le monde extérieur objectal lui offre, comment concevoir donc qu'une telle réalité puisse recevoir et articuler les contraintes liées au travail, à l'économie et à la science ? Selon notre hypothèse les préoccupations linguistiques n'arrivent pas à s'inscrire dans une telle configuration puisque la langue n'a qu'une fonction décorative ; par voie de conséquence elles ont partie liée avec le sort et la place réservés aux formes de production que constituent l'économie, le travail et la science.

Deux remarques complémentaires à ce sujet. La première se fera à partir d'un exemple, tiré d'un manuel du troisième cycle du primaire, donc s'adressant

à des enfants de 10 –11 ans. On y fait la narration d'une panne d'électricité. Ce qui vient interrompre la préparation du repas que la mère avait déjà placé sur la cuisinière. Papa se rend tant bien que mal à la cave chercher des bougies pendant que maman doit improviser un souper de remplacement à base de viandes froides et de sandwiches. Quelle désolation pour tous et en particulier pour la mère, laisse entendre le texte ! Cette histoire illustre admirablement bien notre propos : une panne d'électricité devient prétexte à la narration, plutôt banale au demeurant, de l'expérience d'une famille obligée de prendre un repas froid.

Une telle mise en situation n'aurait-elle pas pu être prétexte à une narration différente ? Par exemple, il est possible d'expliquer dans des termes compréhensibles et accessibles à des enfants de 10 –11 ans en quoi consiste une panne d'électricité, comment des gens travaillent à la réparer, etc. N'oublie-t-on pas que cela est susceptible d'éveiller la curiosité des enfants ? Ce pourrait être l'occasion de commencer à apprendre un vocabulaire un peu spécialisé, à peine technique, et de s'éveiller à des réalités importantes mais d'un autre ordre de grandeur toutefois. Il n'est absolument pas nécessaire de donner dans le mélodrame, même sirupeux, pour susciter la curiosité des enfants.

La deuxième remarque concerne la nature et ce qui en constitue la clef de voûte, le monde animal. Dans une remarquable étude (Atwood, 1972), l'essayiste canadienne-anglaise Margaret Atwood constatait la place tout à fait centrale qu'occupait la nature dans la production littéraire anglo-canadienne. Bien qu'il n'y ait pas eu de comparaisons systématiques sur ce point, nos conclusions vont dans le même sens.

Osons tout de même soulever la question : en quoi la nature des manuels scolaires et celle qu'Atwood relève dans la littérature anglo-canadienne diffèrent-elles ? Les deux natures articulent-elles des configurations culturelles fondamentalement opposées ? On sait que chez les Américains, c'est le thème de la conquête de la nature qui prévaut ; ici c'est celui de sa défense en face des méfaits de la société (ce qui ne doit pas nécessairement être entendu dans un sens écologique, loin s'en faut!).

C'est le rapport nature-culture qui est en cause ici. Encore qu'il faille spécifier de quelle nature il s'agit. Ainsi dans un nouveau manuel du secondaire, à l'occasion de l'apprentissage de la documentation par la consultation des encyclopédies, on demande aux élèves de constituer un dossier sur les dinosaures! Nature abstraite et désincarnée...

Que faire? peut-on se demander en terminant. Des changements sont possibles. On en verra une illustration dans ce texte qui raconte une partie de hockey : le poste de gardien de but est occupé par une jeune fille. On connaît les revendications du Conseil du statut de la femme sur les stéréotypes sexistes (Dunnigan, 1975). Un autre exemple positif mérite d'être souligné qui concerne les rapports interculturels : au moment d'un déménagement et après une première journée d'installation dans son nouvel appartement, la famille décide

d'aller faire la connaissance de ses nouveaux voisins de palier. Ceux-ci sont noirs. Voilà des exemples d'interventions positives et efficaces.

Nous voudrions soumettre qu'en ce qui concerne les préoccupations langagières des manuels scolaires d'enseignement du français il faut procéder avec doigté et tact, mais aussi avec une solide connaissance des processus historiques en cause. Nous avons déjà évoqué la pratique didactique de type spéculatif axée sur la formation de l'esprit et organisée autour de critères de culture, pratique qui prévalait au temps des collèges classiques d'une manière générale. Puis apparaît une pratique critique articulée sur un connaissance historique des oeuvres littéraires. Enfin est venue la pratique instrumentale de l'enseignement du français, articulée autour d'un apprentissage des habiletés de communication : les nouveaux manuels nous semblent relever de cette forme de pratique.

Ajoutons qu'un retour passéiste en arrière est difficilement envisageable quant à nous. La nostalgie du présupposé âge d'or qu'était la didactique de la formation de l'esprit ne saurait tenir lieu d'objectif en raison précisément des contraintes liées à la problématique de l'enseignement du français dans une société industrielle avancée comme le Québec. Déjà la pratique instrumentale est en voie d'être prise de vitesse : les appareils scolaires de l'État ont mis en marche les mécanismes de l'introduction de l'ordinateur à l'école.

Les effets de cette introduction consisteront en un déplacement et en un réajustement de toute la problématique de l'enseignement du français. Car en cette matière une chose ne doit pas être oubliée : l'ordinateur manipule d'abord et avant tout du langage. C'est dans la perspective de moins en moins lointaine d'une percée du côté de l'intelligence artificielle que la question de l'enseignement du français mérite d'être examinée. Et que des actions doivent être entreprises.

Qu'on ne se méprenne pas sur ce qui est en cause : «Or on peut dire que depuis quarante ans les sciences et les techniques dites de pointe portent sur le langage : la phonologie et les théories linguistiques, les problèmes de la communication et la cybernétique, les algèbres modernes et l'informatique, les ordinateurs et leurs langages, les problèmes de traduction des langages et la recherche des compatibilités entre langages-machines, les problèmes de la mise en mémoire et les banques de données, la télématique et la mise au point de terminaux intelligents, la paradoxologie : voilà des témoignages évidents et la liste n'est pas exhaustive» (Lyotard 1979 : 5).

Le même Lyotard ajoute : les encyclopédies du XXI[e] siècle seront les banques de données. Que devient dans cette perspective l'enseignement du français ?

Arrêtons-nous un instant aux neuf principes retenus par le Collège de France dans son rapport sur l'éducation :

1- l'unité de la science et la pluralité des cultures

2- la diversification des formes d'excellence

3- la multiplication des chances

4- l'unité dans et par le pluralisme

5- la révision périodique des savoirs enseignés

6- l'unification des savoirs transmis

7- une éducation ininterrompue et alternée

8- l'usage des techniques modernes de diffusion

9- l'ouverture dans et par l'autonomie

Posons ensuite deux questions :

— Quels sont les savoirs fondamentaux universellement exigibles des élèves en matière de langue ? Comment les déterminer ?

— Comment assurer à tous les conditions institutionnelles de l'acquisition du minimum culturel commun ?

D'une manière succincte, on peut regrouper, sous trois registres, certaines des propositions qui affectent le plus directement cette problématique :

1- les nouvelles technologies concernent directement le langage ; elles sont en continuité avec les technologies précédentes, en substituant des automates à des agents naturels ;

2- elles entraînent une réorganisation des enseignements selon des critères de performativité et non plus de culture au sens humaniste du terme ;

3- en traitant le langage, les nouvelles technologies traitent directement le lien social, la façon «d'être — ensemble», caractérisque d'une société. Elles le rendent plus indépendant des régulations traditionnelles par les institutions (famille, école, église...) et plus directement affecté par le savoir et la technologie.

Dans ces conditions, comment concevoir une problématique adéquate de l'enseignement du français et intervenir de façon appropriée à ce sujet ?

BIBLIOGRAPHIE

Arcand, Bernard et Vincent, Sylvie, 1979, *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec ou comment les Québécois ne sont pas des sauvages*, Montréal, Hurtubise HMH.

Atwood, Margaret, 1972, *A thematic guide to Canadian literature*, Toronto, Anansi.

Balibar, Renée *et al.*, 1974, *Les Français fictifs*, Paris, Hachette.

Barthes, Roland, 1970, «L'ancienne rhétorique aide-mémoire», *Anthropologie et sociétés*, vol. 6, nº 2, p. 5-16.

Bettelheim, Bruno, 1979, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Laffont.

Bibeau, Gilles, 1983, «La normalisation terminologique et le néo-purisme au Québec», *Québec français*, mars.

Blackburn, Claire et Goulet, Lucie, 1981, «La perception de la femme dans les travaux scolaires», *Études littéraires*, vol. 14, nº 3.

Bourdieu, Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

Boivin, André *et al.*, 1977, *L'enseignement de la littérature : crise et perspective*, Paris, Nathan.

Bouthillier, Guy et Meynaud, Jean, 1972, *Le choc des langues au Québec 1760 - 1970*, Montréal, PUQ.

C.E.Q. 1974, *École et luttes de classes au Québec*, Québec, CEQ.

de Certeau, Michel et Revel, Julia, 1975, *Une politique de la langue. La révolution française et les patois*, Paris, Gallimard.

Chansou, Michel, 1983, «Politique de la langue et idéologie en français contemporain», *Mots*, nº 6.

Chevalier, J.-C., 1979, «La pédagogie des collèges des Jésuites», *Littérature*, nº 7.

Debrié, Constantin, 1982, «Parler français-là même, c'est quoi», *Anthropologie et sociétés*, vol. 6, nº 2, p. 17-26.

Deljurie, Jean-François, 1972, «René à travers les manuels ou le discours d'escorte», *Littérature* nº 7, p. 27-47.

Desbiens, Jean-Paul, 1960, *Les insolences du frère Untel*, Montréal, Éditions de l'Homme.

Drummond, Lee, 1979, «Analyse sémiotique de l'ethnicité au Québec», *Question de culture*, nº 2, Migration et communautés culturelles, Montréal, IQRC, Leméac.

Dubois, Jacques, 1978, *L'Institution de la littérature. Introduction à une sociologie*, Bruxelles, Fernand Nathan — Éditions Labor.

Dunnigan, Lise, 1975, *L'analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec, à l'élémentaire et au secondaire*, Québec, Conseil du statut de la femme.

Étiemble, 1964, *Parlez-vous franglais* ? Paris, Gallimard, 376 p.

Fayolle, Roger, 1972, «La poésie dans l'enseignement de la littérature : le cas Baudelaire», *Littérature* nº 7, p. 48-72.

Fossion, A. et Laurent, J.-P., 1981, *Pour comprendre les lectures nouvelles*, Bruxelles, Paris-Gembloux, A. De Boeck et Duculot.

Fressange, Guy, 1970, «Le discours didactique dans les manuels de morceaux choisis de français», *Langue française* nº 5, p. 45-69.

Gardin, J.C., 1973, «Document analysis and linguistic theory», *Journal of documentation* nº 28, p. 137-168.

Gicquel, Bernard, 1979, *L'explication de textes et la dissertation*, Paris, PUF.

Halté, Jean-François et Petitjean, Andrée, 1977, «Pour une théorie de l'idéologie dans les manuels scolaires : le Lagarde et Michard», *Pratiques du récit*, Paris, CEDIC, p. 15-43.

Heddiab, Zoubida, 1979, «Les variantes de la morale. La petite bourgeoisie et ses manuels scolaires», *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 30.

Dabiré, Constantin, 1982, «Parler français-là même, c'est quoi», *Anthropologie et sociétés*, vol. 6, nº 2, p. 17-26.

Deljurie, Jean-François, 1972, «René à travers les manuels ou le discours d'escorte», *Littérature* nº 7, p. 27-47.

Desbiens, Jean-Paul, 1960, *Les insolences du frère Untel*, Montréal, Éditions de l'Homme.

Drummond, Lee, 1979, «Analyse sémiotique de l'ethnicité : à Québec», *Question de culture*, nº 2, Migration et communautés culturelles, Montréal, IQRC, Leméac.

Dubois, Jacques, 1978, *L'Institution de la littérature. Introduction à une sociologie*, Bruxelles, Fernand Nathan — Éditions Labor.

Dunnigan, Lise, 1975, *L'analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec, à l'élémentaire et au secondaire*, Québec, Conseil du statut de la femme.

Étiemble, 1964, *Parlez-vous franglais* ? Paris, Gallimard, 376 p.

Fayolle, Roger, 1972, «La poésie dans l'enseignement de la littérature : le cas Baudelaire», *Littérature* nº 7, p. 48-72.

Fossion, A. et Laurent, J.-P., 1981, *Pour comprendre les lectures nouvelles*, Bruxelles, Paris-Gembloux, A. De Boeck et Duculot.

Fressange, Guy, 1970, «Le discours didactique dans les manuels de morceaux choisis de français», *Langue française* nº 5, p. 45-69.

Gardin, J.C., 1973, «Document analysis and linguistic theory», *Journal of documentation* nº 28, p. 137-168.

Gicquel, Bernard, 1979, *L'explication de textes et la dissertation*, Paris, PUF.

Halté, Jean-François et Petitjean, Andrée, 1977, «Pour une théorie de l'idéologie dans les manuels scolaires : le Lagarde et Michard», *Pratiques du récit*, Paris, CEDIC, p. 15-43.

Heddab, Zoubida, 1979, «Les variantes de la morale. La petite bourgeoisie et ses manuels scolaires», *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 30.

Jacques, Georges, 1981, *Recherches sur le conte merveilleux*, Louvain-la-Neuve, Université catholique.

Kuentz, Pierre, 1970, «La <Rhétorique> ou la mise à l'écart», *Communications* nº 16, p. 143-157. 1972, «L'envers du texte», *Littérature* nº 7, p. 3-26.

Labov, William, 1978, *Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris, Les éditions de Minuit.

Laloux-Jain, Geneviève et Trudel, M., 1975, «L'histoire du Canada : enquête sur les manuels», *École et Société au Québec, Éléments d'une sociologie de l'éducation*, Montréal, Hurtubise HMH, p. 105-121.

Lasalle-Leduc *et al.* 1963, *Les manuels d'histoire du Canada*, thèse Université Laval.

Leclerc, Jacques, 1979, *Qu'est-ce que la langue*, Laval, Mondia Éditeurs.

Lejeune, Philippe, 1975, «L'enseignement de la ‹littérature› au lycée au siècle dernier», *Le Français aujourd'hui*, nº 28, p. 105-121.

Lemire *et al.*, 1982, *Dictionnaire des oeuvres littéraires du Québec* tome III, Fides.

Lyotard, J.-F., 1979, *Les problèmes du savoir dans les sociétés industrielles les plus développées*, Collection Dossiers, Conseil des universités, Gouvernement du Québec.

Maingueneau, Dominique, 1976, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris, Hachette. 1979, *Les livres d'école de la République, 1870-1914, discours et idéologie*, Paris, le Sycomore. 1982, «La droite et la gauche face à la clarté de la langue française, un consensus illusoire sous la IIIe République», *Archives et documents de la SHESL*, nº 2. 1983, «Sémantique <globale> et idéologie», Mots nº 6, p. 79-98.

Maranda, Pierre, 1981, «Sémiogenèse de la représentation collective de l'Amérindien chez les jeunes adultes québécois», *RS/SI*, vol. 1, nº 1.

Maranda, Pierre et Waddell, Eric, 1982, «Imposer la bâtardise francophone», *Anthropologie et sociétés*, vol. 6 nº 2, p. 1-4.

Mollo, Suzanne, 1965, «Convergences et divergences du modèle d'enfant idéal dans les manuels scolaires et les livres de lectures», *Psychologie sociale*, vol. 10, nº 3.

Morin, Françoise, 1982, *Réalités linguistiques et contenu des manuels scolaires. Projet de recherche*, Québec, Conseil de la langue française, Direction des études et recherches.

Morisset, Paul, 1983, «Josette Rey-Debove : il ne faut pas mêler français et québécois», *Le Devoir*, 4 juin.

Odin, Roger, 1980, *Jeanne d'Arc à l'école. Essai sémiotique*, Paris, Klincsieck.

Ozouf, Jacques et Mona, 1964, «Le thème du patriotisme dans les manuels primaires», *Le Mouvement social*, nº 41, p. 5-31.

Ozouf, Mona, 1979, «La révolution à l'école», *H* nº 1, p. 43-66.

Paquin, Thérèse, 1982, «Un projet de recherche sur l'analyse de l'image dans l'album pour enfants», *Liaisons*, vol. 6, nº 2.

Pratt, David, 1972, *How to find and measure bias in textbooks*, Englewood Cliffs, Educational Technology Publication Inc.

Raillard, Georges, 1972, «Esquisse pour un portrait-robot de l'écrivain du XXe siècle d'après les manuels de littérature», *Littérature*, nº 7, p. 73-86.

Richaudeau, F., 1979, *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique*, Paris, Unesco.

Rivard, Adjutor, 1902, «Le parler de France au Canada», *Revue des parlers populaires*, tome I, Paris, Welter Éditeur.

Robert, Lucie, 1982, *Discours critique et discours historique dans le manuel d'histoire de la littérature canadienne de langue française de Mgr Camille Roy*, Québec, IQRC.

Roy, Max, 1981, «Les pratiques littéraires des étudiants», *Études littéraires*, vol. 14, nº 3, p. 439-462.

Trudeau, Danielle, 1982, *Léandre et son péché*, Montréal, Hurtubise HMH.

Trudel, M. et Laloux-Jain, G., 1968, *L'histoire du Canada. Enquête sur les manuels*, Étude de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, Ottawa, Imprimeur de la reine.

1980, *Dictionnaire biographique des auteurs de tous les temps et de tous les pays*, Paris, Robert Laffont.

1983, *Dictionnaire des écrivains québécois contemporains*, Montréal, Union des écrivains québécois / Québec-Amérique.

1980, *Le Petit Robert 2, Dictionnaire universel des noms propres*, Paris, SNL — Le Robert.

ANNEXE I

Procédures techniques d'analyse

1. Didactiques de l'enseignement du français

Le manuel d'enseignement est *didactique*. Par opposition à la pédagogie qui établit un rapport enseignant-enseigné, la didactique est définie en fonction d'un transfert de compétence. L'enseignement du français constitue non seulement une leçon de choses. Les textes, donnés à lire dans les manuels, sont l'occasion d'une leçon sur les mots, mais ils instituent par le fait même une description de l'univers. Cette double leçon s'opère principalement par deux procédés didactiques : l'extraction et la valorisation.

1.1 L'extraction

L'extraction choisit l'essentiel de ce qui doit être su. Généralement cet essentiel est tiré de la littérature. Ainsi, la pratique spéculative s'approprie de *belles pages*, tout comme la pratique émancipatoire s'approprie l'histoire littéraire dans son rapport à l'histoire nationale alors que la pratique instrumentale choisit en fonction de la performance discursive. D'autre part, cet ensemble, tiré de la littérature, est fragmenté en fonction des objectifs didactiques tel que la longueur de l'extrait, sa clarté, sa beauté. Ce fragment sera donc choisi en le dégageant de son contexte, en particulier de l'ouvrage et de l'œuvre de son auteur, et même des autres œuvres de l'époque.

1.2 La valorisation

L'extrait ainsi constitué est mis en valeur par le cadrage, le titrage, la présentation (mention didactique et note) et le questionnaire d'accompagnement. Le cadrage permet de dégager l'extrait de l'ensemble des textes du manuel qui ne possède pas «la noblesse» des extraits littéraires. Le titrage met en évidence un aspect du texte qu'il étiquette. La présentation par des notes antérieures ou postérieures au texte permet de reconstituer un ersatz de contexte à l'extrait, en sélectionnant le complément d'information nécessaire à la compréhension de l'extrait. Enfin, le questionnaire met en évidence ce qui doit être retenu dans le texte. Comme l'avoue le pédagogue Bernard Gicquel :

> ...Les bonnes réponses au questionnaire sont connues d'avance et tout l'art d'établir un questionnaire consiste à poser les questions de telle sorte que les réponses soient bien celles que l'on attend. (1979 : 113)

Ainsi, ce qui est cité par le manuel est mis en valeur en tant qu'essentiel d'une œuvre, d'une époque ou d'une fonction discursive par un ensemble de procédés d'édition.

2. Analyse de l'univers et des champs sémantiques

L'univers sémantique du corpus des manuels scolaires provient de la langue française, mais il ne recouvre pas l'ensemble des signifiants de cette langue et il en propose un usage particulier en privilégiant l'occurrence de certains signifiants. La procédure d'inventaire consiste en une lecture lexicale du corpus et elle «repose sur la réduction d'une vaste diversité lexicale à des descripteurs et des domaines sémantiques les couvrant.» (Maranda 1981 : 39). Les domaines regroupent les descripteurs selon les catégories définies par la problématique. À chaque descripteur est donc associé un champ sémantique plus ou moins vaste et un domaine recouvre un certain nombre de descripteurs. L'ensemble des domaines et des champs sémantiques forment ce que l'on appelle un dictionnaire de contenu — c'est lui qui définit l'univers sémantique du corpus. Il est bon de souligner qu'un signifiant particulier n'est pas nécessairement monosémique et qu'il peut être situé à l'intersection de deux champs sémantiques (Maranda 1981 : 39, aussi Giradin 1973).

Dans ces cas, c'est le contexte narratif qui doit permettre l'identification du descripteur approprié au signifiant.

Comme on le verra, le dictionnaire comporte sept domaines sémantiques et vingt-neuf descripteurs. Le premier domaine porte sur la *géographie*. On y trouve les descripteurs se rapportant aux toponymes et à la nomenclature de villes et des lieux. Le deuxième domaine regroupe les descripteurs ayant trait à la *nature* ; il comprend les descripteurs ayant trait au climat, aux saisons, à la faune, à la flore, au paysage, etc. Le troisième domaine inclut les descripteurs qui réfèrent à l'*histoire* : événements et personnages historiques, faits politiques et monuments commémoratifs. Le quatrième domaine a trait au *folklore* : contes et légendes, coutumes et modes de vie traditionnels. La *consommation* forme le cinquième domaine qui comporte les descripteurs référant à l'habitation, l'alimentation, les vêtements, les sports, les jouets, les fêtes et les modes de déplacement modernes. Le sixième domaine a trait à la *culture* au sens classique du terme : arts, littérature, musique, patrimoine. Enfin, les *faits langagiers* forment le septième domaine qui regroupe les façons de parler et les expressions nationales, et les faits lexicaux.

3. Analyse des conditions d'énonciation

Chaque descripteur sera mis en corrélation avec ses conditions d'énonciation. Les conditions d'énonciation constituent des actes de parole établissant des instructions sur la manière de comprendre les énoncés d'un texte. Ces actes de parole définissent une relation entre le locuteur et ses énoncés ou entre le locuteur et l'allocutaire par l'inscription des règles de lecture des énoncés du texte. Véritable discours dans et sur un discours, l'énonciation n'est pas un acte individuel d'utilisation, mais une dimension sociale du phénomène linguistique. L'analyse de la redondance des conditions d'énonciation permet de définir le système de règles sociales qui régissent les actes de parole d'un texte. Cette analyse repose sur trois concepts fondamentaux : la modalisation, la tension et la distance.

La modalisation «se définit comme la marque donnée par le sujet à son énoncé», plus précisément il s'agit «de l'adhésion du locuteur à son propre discours» (Maingeneau 1976 : 119). Les modalités d'énoncés caractérisent ces effets de modalisation que le locuteur imprime à son discours. Parmi ces modalités d'énoncés, on distingue les modalités *appréciatives* et les modalités *logiques*. Les premières définissent la façon dont un locuteur situe un énoncé par rapport à des jugements appréciatifs (le bon, le mauvais, l'heureux, l'utile, etc.). Les modalités logiques définissent la façon dont un locuteur situe son énoncé par rapport à la certitude, la probabilité ou le savoir. Les modalités logiques sont principalement repérables par des verbes ou des adverbes et les modalités appréciatives par des adjectifs ou des adverbes.

Le concept de tension permet de rendre compte du processus d'élocution de l'allocutaire, c'est-à-dire de l'aspect performatif du discours. Les modalités d'énonciation, qui assurent cet aspect performatif, se répartissent en deux catégories : l'énonciation *thétique* (être, avoir) où il y a absence de tension et énonciation d'un état, alors que la tension est maximale dans l'énonciation *illocutoire* (vouloir, devoir, falloir, pouvoir, futur, impératif) où il y a prise en charge d'un «faire» non accompli. L'énonciation illocutoire est caractéristique du discours politique établissant un rapport hiérarchique entre le locuteur et l'allocutoire.

Le concept de distance permet d'envisager le procès d'énonciation du point de vue de l'attitude du locuteur face à son énoncé : le procès sera décrit comme «une distance relative que le sujet (locuteur) met entre son énoncé et lui-même» (Maingeneau 1976 : 119). Ainsi, l'analyse portera une attention particulière aux divers «nous» et au «il». Le «nous» assure l'identification collective (Robert 1982 : 106), et son utilisation est indicative d'une distance entre le locuteur et son énoncé. D'autre part, le «il» permet l'anonymat du discours pédagogique et la distance y est maximale car le locuteur considère son énoncé comme étranger à lui-même.

4. Analyse de la référence

La culture nationale consiste donc dans une articulation particulière d'une formation sociale à une histoire et à un territoire national. La référence désigne ce à quoi le signe linguistique renvoie dans l'univers extra-linguistique. L'histoire et l'espace national rassemblent les éléments essentiels à la constitution d'un cadre permettant l'identification nationale. Cette identification implique un certain contrôle de l'espace et de l'histoire nationale, donc implicitement leur connaissance. L'analyse référentielle tentera de distinguer ce à quoi les signes linguistiques relevés antérieurement renvoient dans l'univers extra-linguistique et plus particulièrement dans l'univers territorial et temporel.

Ainsi, par rapport au territoire national on peut distinguer 1. ce qui est fortement québécois, c'est-à-dire ce à quoi le Québec est fortement identifié tel l'hiver, la faune indigène ou l'électricité, etc. ; 2. ce qui est neutre, c'est-à-dire commun dans l'univers occidental, tel une table, un arbre ; 3. ce qui est faiblement québécois,

c'est-à-dire observable mais non identifiable au Québec tel un éléphant dans un zoo; 4. ce qui est étranger, ce qui n'est pas observable sur le territoire québécois tel un éléphant dans la jungle ; 5. ce qui est de fiction, c'est-à-dire ce qui n'est pas observable mais imaginaire.

Quand à la temporalité, on peut distinguer 1. ce qui est moderne, c'est-à-dire ce qui est postérieur à l'époque industrielle ; 2. ce qui est traditionnel ou antérieur à l'époque industrielle ; 3. ce qui est intemporel ou non particulier à une époque ; 4. ce qui est de fiction.

5. Analyse des contextes sociaux de référence

Les termes retenus au dictionnaire de contenu apparaissent dans un environnement contextuel. Cet environnement définit des conditions sociales particulières, qui articulent une formation sociale à des formes de savoir et à des processus de production et de consommation Cet environnement établit le contexte social de référence des termes constituant le dictionnaire de contenu.

Une formation sociale (ou institution) est un ensemble complexe d'individus formant un tout structuré, d'une part, par les processus de production et de consommation et, d'autre part, par des formes de savoir. Parmi les formations sociales, nous distinguerons : l'État, la société, la famille, l'Église et l'appareil scolaire. Ces diverses formations sociales constituent des articulations particulières de processus de production et de consommation et de formes de savoir.

Les processus de production consistent en la transformation d'une matière première en un produit déterminé par une pratique humaine. Les processus de consommation sont l'usage que l'on fait d'un produit donné. Parmi ces processus, nous identifierons : le travail, la consommation, l'économie, la politique et la pédagogie (rapport enseignant / enseigné).

Par formes de savoir, on entend les compétences qui permettent à un individu ou à un groupe de réaliser les bonnes performances, entre autres les bons énoncés, dans une formation sociale historique. Les savoirs excèdent la notion de connaissance, ils y mêlent les idées de savoir-faire, de savoir-vivre, etc. Les savoirs constituent une dimension inhérente à toute pratique sociale. Même les activités humaines les plus banales impliquent l'acquisition de savoirs qui ordonnent une suite déterminée d'actions. Par ailleurs, les savoirs ne sont pas observables empiriquement, ils doivent être mis en circulation pour pouvoir être observés. Mais, tout comme une formation sociale ne peut exister sans produire, elle est dans l'impossibilité de ne pas communiquer. Parmi les formes de savoir, nous distinguerons : la science et la technologie, l'histoire, la géographie, le folklore, la nature, la culture, le langage, la psychologie et la fiction.

ANNEXE II

Liste des manuels*
Primaire et secondaire

* Les manuels échantillonnés sont dotés d'un astérisque

Primaire — ancien matériel

1. *Je veux lire*, Simone Bussières, méthode de lecture spontanée, éd. Pédagogia, 1971.

2. *Je sais lire*, Simone Bussières, méthode de lecture spontanée, éd. Pédagogia, 1970.

3. *J'aime lire*, Simone Bussières, méthode de lecture spontanée, éd. Pédagogia, 1969.

4. *Le Sablier 1*°, éd. Le Sablier.

5. *Le Sablier 2*°, éd. Le Sablier.

6. *Le Sablier 3*, éd. Le Sablier.

7. *Jouons ensemble*, mon premier livre de lecture°. Forest-Ouimet, éd. Granger Frères, 1972, 108 p.

8. *Jouons ensemble*, mon deuxième livre de lecture, Forest-Ouimet, éd. Granger Frères, 1971, 128 p.

9. *J'apprends à connaître la langue française*, par un groupe d'enseignants, éd. Guérin, 1977, élémentaire, premier cycle, 2 cahiers (1re), 131 p. et 149 p.

10. *J'apprends à connaître la langue française*, par un groupe d'enseignants°, éd. Guérin, 1977, élémentaire, premier cycle, 2 cahiers (2e), 124 p. et 122 p.

11. *J'apprends à connaître la langue française*, par un groupe d'enseignants, éd. Guérin, 1977, élémentaire, premier cycle, 2 cahiers (3e), 117 p. et 133 p.

12. *J'apprends à connaître la langue française*, par un groupe d'enseignants, éd. Guérin, 1977, élémentaire, second cycle, 2 cahiers (4e), 222 p. et 275 p.

13. *J'apprends à connaître la langue française*, par un groupe d'enseignants°, éd. Guérin, 1977, élémentaire, second cycle, 2 cahiers (5e), 206 p. et 165 p.

14. *J'apprends à connaître la langue française*, par un groupe d'enseignants, éd. Guérin, 1977, élémentaire, second cycle, 2 cahiers (6e), 150 p. et 138 p.

15. *La lecture sous toutes ses formes 1*°, éd. C.E.C., 1976, 212 p.

16. *La lecture sous toutes ses formes 2*, éd. C.E.C., 1976, 291 p.

17. *La lecture sous toutes ses formes 3*, éd. C.E.C., 1977, 310 p.

18. *La lecture sous toutes ses formes 4*, éd. C.E.C., 1977, 310 p.

19. *Place au français — Compréhension de textes (4*e*)*, éd. Lidec, 1978, 71 p.

20. *Place au français — Compréhension de textes (5*e*)*°, éd. Lidec, 1978.

21. *Place au français — Compréhension de textes (6*e*)*, éd. Lidec, 1978.

22. *Savoir lire (1re à 6*e*)*°, 14 albums (120 p. à 140 p. ch.).

23. *Contes roses*, Gérard A. Dubé, éd. Guérin, 1978.

24. *Contes jaunes*°, Gérard A. Dubé, éd. Guérin, 1978.

25. *Contes verts*, Gérard A. Dubé, éd. Guérin, 1978.

26. *Contes violets*, Gérard A. Dubé, éd. Guérin, 1978.

Primaire — matériel remanié

27. *Déclics, cahier A* °, éd. F.M., 1979.

28. *Déclics, cahier B*, éd. F.M., 1979.

29. *Déclics, cahier C*, éd. F.M., 1979.

30. *Méthode dynamique «Luc et Martine vont à l'école»*, éd. Projets, 1976, 16 p.

31. *Méthode dynamique «Luc et Martine s'amusent»*, éd. Projets, 1976, 32 p.

32. *Méthode dynamique «Luc et Martine se promènent»*°, éd. Projets, 1976, 32 p.

33. *Méthode dynamique «Luc et Martine lisent»*, éd. Projets, 1976, 32 p.

34. *Méthode dynamique «De nouveaux amis»*, éd. Projets, 1978, 48 p.

35. *Méthode dynamique «De nouvelles aventures»*, éd. Projets, 1978, 64 p.

36. *Méthode dynamique «Du soleil pour toi»*, éd. Projets, 197 .

37. *Méthode dynamique «Par mille chemins»*, éd. Projets, 1976, 255 p.

38. *Méthode dynamique «Un ami sur ta route»**, éd. Projets, 1977.

39. *Méthode dynamique «Le temps d'une rencontre»*, éd. Projets, 1978.

Primaire — nouveau matériel

40. *Le Sablier, mes premières lectures 1**, éd. Graphicor, 1980, 64 p.

41. *Le Sablier, mes premières lectures 2*, éd. Graphicor, 1980, 64 p.

42. *Le Sablier, Prisme*, éd. Graphicor, 1980, 128 p.

43. *Les Apprentis, lectures 1*, éd. Études vivantes, 1980 ou 1981, 48 p.

44. *Les Apprentis, lecture 2**, éd. Études vivantes, 48 p.

45. *Si on lisait, les mots en fête 1 (1re semestre)*, éd. française, 64 p.

46. *Si on lisait, fascicules 2 à 8 (2e semestre)*, éd. française, (albums de 8 à 16 p. chacun).

47. *Si on lisait, fascicules 1 à 9 (2e année)**, éd. française, (albums de 8 à 16 p. chacun).

48. *Les Malurons 1*, éd. C.E.C., 1981, 32 p. (cahiers - album).

49. *Les Malurons 2*, éd. C.E.C., 1981, 80 p. (cahiers - album).

50. *Les Malurons 3**, éd. C.E.C., 1981, 64 p. (cahiers - album).

51. *Les exploramis, livre de lecture 1*, éd. C.E.C., 1981.

52. *Les exploramis, livre de lecture 2**, éd. C.E.C.

53. *Notre langage — histoires et dialogues 3e**, éd. Études vivantes, 1979, 128 p.

54. *Notre langage — histoires et dialogues 4e*, éd. Études vivantes, 1979, 128 p.

55. *J'apprends le français au fil des jours (4e)**, HMH, 1979, 240 p.

56. *J'apprends le français au fil des jours (5e)*°, HMH, 1979, 248 p.

57. *J'apprends le français au fil des jours (6e)*° HMH, 1979, 257 p.

58. *Je vis en français — Je parle en français*, éd. Les entreprises culturelles, 1981.

59. *Je vis en français, 2e année, Je lis en français*°.

60. *Je vis en français, 4e année, Les gens d'ici parlent en français*°.

61. *Les mots en fête*, dernière édition 1982.

Secondaire — ancien matériel

1. *J'apprends à maîtriser la langue française*, par un groupe d'enseignants, cahier 1°, éd. Guérin, 152 p.

2. *J'apprends à maîtriser la langue française*, par un groupe d'enseignants, cahier 2°, éd. Guérin, 152 p.

3. *J'apprends à maîtriser la langue française*, par un groupe d'enseignants, cahier 3°, éd. Guérin, 152 p.

4. *Le français au secondaire V, (cahier)*°, éd. Brault et Bouthillier, 225 p.

5. *Le Sablier, la lecture efficace au secondaire*.

6. *Les textes du M.E.Q.*

7. *Les quatre savoirs*°.

8. *Le français par les textes (classe 6e)*, Barral *et al.*, coll. "Lagarde et Michard", 1969.

Séries fascicules :

9. Collection «Balises» (15 thèmes), éd. Librairie Beauchemin, 1971.

10. Collection «Dossiers pour la classe de français» (15 thèmes), HMH, 1972-1973.

11. La vie de l'école°.

12. Les bêtes et les plantes*.

Secondaire — nouveau matériel

13. Collection *Parcours-pratiques**, C.E.C., 1982.

14. *Textes et contextes**, Mondia, 1982.

15. *Apprendre le français en situation de communication**, HMH, 1982.

ANNEXE III

Listes d'auteurs

LISTE DES AUTEURS LES PLUS FRÉQUEMMENT CITÉS

		Auteur	Nombre de citations
Primaire			
	Francophones	Jean Beaucomont	5
		Maurice Carême	3
	Québécois	Félix Leclerc	3
		Marie-Rose Desprez	3
	Allophones	Selma Lagerlöf	2
		Pearl Buck	2
		Grimm	2
		Walt Disney	2
Secondaire			
	Francophones	Maurice Carême	5
		Robert Desnos	4
	Québécois	Félix Leclerc	4
		Yves Thériault	4
	Allophones	Charles M. Schulz	3
		Mark Twain	2
Total			
	Francophone	Maurice Carême	8
	Québécois	Félix Leclerc	7
	Allophone	Charles M. Schulz	3

LISTES DES AUTEURS IDENTIFIÉS

PRIMAIRE

Auteurs québécois	Nombre de mots	Type de matériel
Rivest, Martine	180	N
Melançon, Claude	552	N
Roy, Gabrielle	112	N
Dubreuil, Michel	1 287	N
Chabot, Cécile	126	R
Lemieux-Lévesque, Alice	58	R
Major, Henriette	1 620	R
Lasnier, Rina	1 970	R
Gros, Guy-Charles	35	R
Dequire-Morris, Céline	350	R
Chabot, Cécile	1 350	R
Desprez, Marie-Rose	891	R
Melançon, Claude	225	R
Lasnier, Rina	60	R
Vigneault, Gilles	105	R
Leclerc, Félix	2 160	R
Roquebrune, Robert de	3 105	R
Gauvette, Denise	540	R
Desprez, Marie-Rose	71	R
Desprez, Marie-Rose	59	R
Chanterelle	66	R
Landry, Louis	170	A
Destivières, Madeleine M.	832	A
Leclerc, Félix	720	A
Leclerc, Félix	288	A
Gauthier, Paul-Marcel	238	A
Conan, Laure	720	A
Matteau, Gisèle	49	A
Matteau, Gisèle	45	A
Boucher, Denis	760	A

SOMMAIRE

Matériel		Nombre de mots		Nombre de citations
Nouveau	532,7	466,6	2 131	4
Remanié	652,3	917,7	12 790	17
Ancien	424,7	308,5	3 822	9
Total	**624,8**	**746,5**	**18 743**	**30**

PRIMAIRE

Auteurs francophones (non québécois)	Nombre de mots	Type de matériel	Pays d'origine
Legouvé, Ernest	588	N	France
Queneau, Raymond	25	N	France
Buffon	168	N	France
Chevalier, Gabrielle	492	N	France
Zamrof, Léon	123	N	France
La Fontaine, J. de	112	N	France
Berman, Lucie	520	R	France
Carême, Maurice	48	R	Belgique
Menauteau, Pierre	66	R	France
Bonzon, Paul-Jacques	5 130	R	France
Berman, Lucie	520	R	France
Atzenwiller, Albert	92	R	Suisse
Guillot, René	3 645	R	France
Kesmarky-Brun, Noëlle	540	R	France
Chaponnière, Pernette	102	R	Suisse
Druon, Maurice	4 320	R	France
Claire, Andrée	2 430	R	France
Clavel, Bernard	810	R	France
Kesmarky-Brun, Noëlle	810	R	France
Carême, Maurice	80	R	Belgique
Rastibonne, Louis	92	A	France
Lavolle, L.N.	390	A	France
La Fontaine, J. de	200	A	France
Saint-Exupéry, A. de	400	A	France
Daudet, A.	630	A	France
Llewellyn, Robert	828	A	France
Noël, Marie	360	A	France
Ravizé, A.	19	A	France
Beaucomont, Jean	16	A	France
Beaucomont, Jean	35	A	France
Beaucomont, Jean	37	A	France
Beaucomont, Jean	14	A	France
Beaucomont, Jean	14	A	France
Carême, Maurice	100	A	Belgique
Pérochon, Ernest	130	A	France

SOMMAIRE

Matérie	[illegible]	[illegible]	[illegible] citations
Nouveau	229,1	202,1	1 604	7
Remanié	1 346,2	1 639,7	20 193	15
Ancien	201,9	234,6	3 432	17
Total	**646,9**	**1 171,0**	**25 229**	**39**

PRIMAIRE

Auteurs allophones	Nombre de mots	Type de matériel	Pays d'origine
Jerome, J.K.	180	N	Angleterre
Disney, Walt	83	N	É.-U.
Lagerlöf, Selma	672	N	Suède
Grimm	450	N	Allemagne
Grimm	558	N	Allemagne
Lagerlöf, Selma	5 400	R	Suède
Janson, Tore	4 050	R	Suède
Matute, Ana Maria	2 650	R	(espagnol)
Folsom, Franklin	945	R	(anglais)
Blyton, Enid	1 040	A	Angleterre
Andersen, H.C.	144	A	Danemark
Prokofiev, S.	147	A	Russie
Disney, Walt	216	A	É.-U.
Buck, Pearl	670	A	É.-U.
Buck, Pearl	480	A	É.-U.
Stevenson, Robert Louis	380	A	Écosse

SOMMAIRE

Matériel		Nombre de mots		Nombre de citations
Nouveau	388,6	223,5	1 943	5
Remanié	3 261,5	1 653,4	13 045	4
Ancien	439,6	302,8	3 077	7
Total	**1 120,1**	**1 501,71**	**18 065**	**16**

SECONDAIRE

Auteurs québécois	Nombre de mots	Type de matériel
Doucet, Lise	1 076	N
Lafrenière, Joseph	584	N
Langlois, Richard	252	N
Langlois, Richard	405	N
Monette, Michel	545	N
Thériault, Line	201	N
Gagnon, Michel	2	N
Bastien, Gabriel	74	N
Leclerc, Félix	142	N
Vigneault, Gilles	92	N
Jasmin, Claude	1 046	N
Léveillé, Claude	136	N
Bertolino, Daniel	295	N
Bertolino, Daniel	136	N
Bastien, Gabriel	69	N
Thériault, Yves	966	N
Corriveau, Monique	442	N
Thériault, Yves	275	N
Thériault, Yves	200	N
Favreau, Marc	112	N
Leclerc, Félix	227	N
Wikaryjak, Stephan	73	N
Dagneault, Claude	224	N
Racette, Gilles	126	N
Racette, Gilles	269	N
Racette, Gilles	613	N
Grand, Gilbert	260	N
Jasmin, Claude	313	N
Daveluy, Paule	862	N
Sabella, Monique	600	N
Miville-Deschênes, Jean	570	N
Favreau, Marc	312	N
Thério, Adrien	830	N
Miville-Deschênes, Jean	670	N
Danis, M.	280	N
Thério, Adrien	90	N
Vigneault, Gilles	102	N
Carrier, Roch	955	N
Huot, Guy	656	N
Huot, Guy	483	N
Huot, Guy	444	N
Cayouette et Grondin	656	N
Lamothe, Pierre	675	N
Mercier-Gouin, Olivier	87	N
Laverdure, Pierre	337	N
Bellemare, Pierre	652	N

Auteurs québécois (suite et fin)	**Nombre de mots**	**Type de matériel**
Leclerc, Félix	720	A
Thério, Adrien	1 095	A
Corriveau, Monique	780	A
Gubvremont, Germaine	1 200	A
Roquebrune, Robert de	144	A
Martin, Claire	180	A
Fréchette, Louis	300	A
Thériault, Yves	300	A
Coderre, Émile	96	A
Landry, Louis	48	A
Martin, Claire	168	A
Simard, Jean	204	A
Desrosiers, Léo-Paul	96	A
Grandbois, Alain	192	A
Ringuet	96	A
Grandbois, Alain	192	A
Saint-Denys Garneau	312	A
Landry, Louis	86	A
Mercier-Gouin, Olivier	216	A
Leclerc, Félix	2 280	A
Godbout, Jacques	690	A
Soucy, J.-Y.	871	A
Filion, J.-P	723	A
de la Grange, Bertrand	1 157	A
Folch-Ribas, Jacques	1 130	A
Rodrigues, Pedro	2 976	A
Poulain, Jean	1 248	A
Fournier, Guy	756	A
Desbiens, Jean-Paul	1 267	A
Levesque, Jean	663	A
Ouellette, Fernand	546	A
Vigneault, Gilles	112	A
Béguin, Louis-Paul	252	A
Huot, Maurice	238	A
Saint-Martin, Fernande	294	A
Daigneault, Armand	70	A
Brie, Albert	499	A
Cournoyer, Jean	252	A
Favreau, François	588	A
Marjot, Marcel	224	A
Schwartz, Georges	364	A
Vallières, Pierre	465	A
Champagne, Maurice	420	A
Marjot, Marcel	420	A
Lesauteur, Tony	434	A
Brie, Albert	514	A
O'Neil, Huguette	126	A

SOMMAIRE

Matériel	Nombre de mots			Nombre de citations
Nouveau	392,2	288,0	18 828	48
Ancien	511,4	534,0	28 126	55
Total	**453,2**	**442,7**	**46 684**	**103**

SECONDAIRE

Auteurs francophones (non québécois)	Nombre de mots	Type de matériel	Pays d'origine
Carême, Maurice	65	N	Belgique
Morris et de Groot	150	N	France
Roba	82	N	Belgique
Franquin	113	N	Belgique
Vernes, Henri	266	N	Belgique
Vernes, Henri	177	N	Belgique
Charpentieau, Jacques	90	N	France
Devos, Raymond	223	N	France
Carême, Maurice	85	N	Belgique
Desnos, Robert	46	N	France
Desnos, Robert	91	N	France
Desnos, Robert	36	N	France
Ionesco, Eugène	346	N	France
Robert, Paul	1 337	N	France
Comtesse de Ségur	180	N	France
Carême, Maurice	43	N	Belgique
Queneau, Raymond	152	N	France
Leloup, Roger	1 274	N	Belgique
Vallès, Jules	307	N	France
Carême, Maurice	72	N	Belgique
Carême, Maurice	68	N	Belgique
Roy, Claude	118	N	France
Roy, Claude	169	N	France
Prévert, Jacques	150	N	France
Roy, Claude	112	N	France
Delagrange, François et Reille, Antoine	373	N	France
Desnos, Robert	95	N	France
Prévert, Jacques	93	N	France
Aicard, Jean	255	A	France
Arène, Paul	840	A	France
La Fontaine, Jean de	165	A	France
Pagnol, Marcel	640	A	France
Vallès, Jules	[illegible]	A	France
Jean-Charles	168	A	France
Rim Carlo	384	A	[illegible]
Pagnol, Marcel	708	A	France
Gascar, Pierre	312	A	[illegible]
Renard, Jules	106	A	France
La Fontaine, Jean de	[illegible]	A	France
La Fontaine, Jean de	79	A	[illegible]
Prévert, Jacques	284	A	France
Pergaud, Jacques	456	A	France
Gide, André	442	A	France
Saint-Exupéry, Antoine de	351	A	France
Hugo, Victor	112	A	France
Hugo, Victor	133	A	France

SOMMAIRE

Matériel	Nombre de mots			Nombre de citations
Nouveau	212,1	274,0	7 213	34
Ancien	349,2	211,3	6 285	18
Total	**259,6**	**262,3**	**13 498**	**52**

SECONDAIRE

Auteurs allophones	Nombre de mots	Type de matériel	Pays d'origine
Schulz, Charles M.	11	N	É.-U.
Schulz, Charles M.	112	N	É.-U.
Twain, Mark	628	N	É.-U.
Twain, Mark	305	N	É.-U.
Dickens, Charles	269	N	Angleterre
Stevenson, Robert Louis	708	N	Écosse
Frank, Anne	520	N	Allemagne
Francis, Claire	984	N	Angleterre
Taylor, David	946	N	É.-U.
Jerome, Jerome K.	1 240	A	Angleterre
Schulz, Charles M.	74	A	É.-U.
Greer, Germaine	350	A	É.-U.

SOMMAIRE

Matériel	Nombre de mots			Nombre de citations
Nouveau	498,1	329,0	4 483	9
Ancien	554,6	497,5	1 668	3
Total	**512,2**	**379,0**	**6 147**	**12**

AUTEURS NON IDENTIFIÉS

PRIMAIRE

Borrau, H.
Villefranche, L.-M.
Aubert, Octave
Roller, E.
Sylvestre, A.
Quendet, S.
Gauthier, Robert
Matute, Ana María
Janson, Jacques
Dalmais, Anne-Marie
Olliver, Jean Olliver
Schmidt, Annie
Waldemar, Bonsel
Bannerman, H.
Justus, M.
Waetcher, F.K.
Reit, S.
Duvernay, Anne-Marie
Stevens, Gretha
Guimont, Madeleine

Total: 20 auteurs sur 85 auteurs repérés au primaire, soit 23,5 % d'auteurs non identifiés

SECONDAIRE

Garreau, Ch.
Desmeuzes, Jean
Gabalda, Jacques
Beaulieu
Adler
Crane, Caroline
Armange, Xavier
Sauvage, Louis
Stewart, Bonnie E.
Kubnick, Henri
Ingalls Wilder, Laura
Vieux, Jean
Folsom, Franklin
Lecompte, Jacques
Trémolin, Jacques
Bellemare, Pierre
Wailly, Philippe de
Adair, Ian
Neuville, Christiane
Heyerdahl, Thor
Vacher, André
Villemure, Pierre
Demenet, Philippe
Douville, R. et Casanova, J.
Vernus, Pascal
Duchet-Suchaux, Gaston
de la Mure, Frédéric
Pontillon, Marcel
Julien, Claire
Bossier, Jean-Louis
Krueger, Bonnie
Steltzer, Martine
Bombeck, Erma
Lafontaine, Brigitte
Winberg, Anna-Greta
Gascon, André
Savoie, Robert
Baüman, Edith
Duchaine, Georgette

Total: 40 auteurs (les 27 derniers sont tirés du *même* manuel) sur 163 auteurs repérés au secondaire, soit 23,9 % d'auteurs non identifiés

ANNEXE IV

Liste des termes dont le référent territorial est fortement québécois

TERRITORIALITÉ FORTEMENT QUÉBÉÇOISE

Terme	Fréquence	Terme	Fréquence
Forêt	33	Eau	1
Rivière	2	Lac	14
Aulnes	7	J. - sais	1
Couleuvre	3	Juste - icitte	1
Don	1	Ferme	1
J'	5	Icitte	1
Cabane	1	Québec	1
Aulnes	1	Grand Corbeau	1
Hiver	72	Mésange	3
Canard	20	Goéland	1
Buse	1	Cygne	1
Fauvette	2	Atlantique	3
Tempête	1	Moineau	4
Plante	1	Ensoleillement	1
Rue St-Laurent	1	Montréal	19
Sapin	21	Épinette	5
Genévriet	1	Érable	18
Marmotte	5	Patinoire	3
Tuque	3	Gant	1
Courant	4	Nid	1
Ours	18	Queue	1
Poire	1	Perdrix	8
Verger	1	Renard	31
Renardeau	2	Citrouille	7
Chevreuil	6	Rouet	5
Gaspésie	4	Rocher	1
Rocher Percé	2	Aile	1
Aiguille	1	Froid	7
Oie	14	Pêche	1
Sous	1	Glace	26
Arc	2	Perce trou	1
Raquette	6	Perchaude	2
Motoneige	15	Piste	1
Ski	2	Fleuve	1
Traîneau	1	Lévis	1
Brise-glace	1	Voie maritime	1
Saint-Hubert	3	Rachel	1
Bouleau	7	Peuplier	4
Estrie	1	St-Joseph-de-Beauce	2
Pissenlit	4	Érable	3
Écureuil	35	Cheddar	1
Rouge	7	Orignal	4

Terme	Fréquence	Terme	Fréquence
Électricité	7	Rouge-gorge	1
Trèfle	2	Patin	5
J' faut	2	Costume	1
J' pourra	1	Fougère	2
I -	11	Coccinelle	2
Moé	1	Anguille	2
Mont Orignal	2	Flocon	10
Grand Duc	1	Canot	3
Hirondelle	9	Petit char	1
Courlis	1	Dinde	1
Bécasseau	2	Bonne Année	1
Pluvier	1	Moutarde	1
Québec	29	Sainte-Anne	1
Violette	1	Roman	1
Pin	11	Salut Galarneau	2
Azalée	1	Le Libraire	1
Hockey	5	Ste-Anne-de-Bellevue	1
Chauffage	1	Salut Galarneau	3
Botte	4	Miron	1
Souris	3	Aquarium	1
Pomme	8	Actualité	2
Lièvre	14	Joual	24
Neige	92	McCleans	1
Cerf	1	Aigle	2
Foyer	1	Corne	1
Mouette	14	Noyer	4
Abeille	2	Musaraigne	2
Boule	5	Lilas	1
Pinson	2	Aubépine	2
Grive	1	Écharpe	1
Appât	1	Geai	1
Poêle	1	Boule de neige	8
Glaçon	1	Taupe	10
Saint-Laurent	2	Maïs	1
Longueuil	1	Mouffette	1
Crème glacée	3	Castor	13
Saint-Denis	2	Joliette	1
Chêne	23	Taule	1
Merle	9	Criquet	3
Papillon	5	Hanneton	1
Chouette	8	Fourmi	2
Fraise	3	Cigale	1
Station lunaire	5	Indienne	1
Arundel	1	Saint-Faustin	1
Corbeau	23	Saint-Hilaire	1

TERRITORIALITÉ FORTEMENT QUÉBÉÇOISE

Terme	Fréquence	Terme	Fréquence
Forêt	33	Eau	1
Rivière	2	Lac	14
Aulnes	7	J. - sais	1
Couleuvre	3	Juste - icitte	1
Don	1	Ferme	1
J	5	Icitte	1
Cabane	1	Québec	1
Aulnes	1	Grand Corbeau	1
Hiver	72	Mésange	3
Canard	20	Goéland	1
Buse	1	Cygne	1
Fouvette	2	Atlantique	3
Tempête	1	Moineau	4
Plante	1	Ensoleillement	1
Rue St-Laurent	1	Montréal	19
Sapin	21	Épinette	5
Genévrier	1	Érable	18
Marmotte	5	Patinoire	3
Tuque	3	Gant	1
Courant	4	Nid	1
Ours	18	Queue	1
Poire	1	Perdrix	8
Verger	1	Renard	31
Renardeau	2	Citrouille	7
Chevreuil	6	Rouet	5
Gaspésie	4	Rocher	1
Rocher Percé	2	Aile	1
Aiguille	1	Fraid	7
Oie	14	Pêche	1
Sous	1	Glace	26
Arc	2	Perce trou	1
Raquette	6	Perchaude	2
Motoneige	15	Piste	1
Ski	2	Fleuve	1
Traîneau	1	Lévis	1
Brise-glace	1	Voie maritime	1
Saint-Hubert	3	Rachel	1
Bouleau	7	Peuplier	4
Estrie	1	St-Joseph-de-Beauce	2
Pissenlit	4	Érable	3
Écureuil	35	Cheddar	1
Rouge	7	Orignal	4

Terme	Fréquence	Terme	Fréquence
Tente	2	Indien	4
Flèche	2	Avion	1
Carriole	3	Loup	45
Pie	2	Grenouille	8
Pivert	1	Fourrure	1
Laurentides	4	Saules	9
Traîne	1	Écureuil	3
Messe de minuit	1	Réveillon	1
Tourtière	1	Jour de l'An	1
Dégelée	1	Gin	1
Mouche à miel	1	Rue Saint-Jacques	1
Sacré-Coeur	2	Notre-Dame	1
Canada français	1	Pleure pas Germaine	1
Jasmin	1	Sujet	1
Bessette	1	Galarneau	1
Oratoire	1	Godbout	3
Langue	1	Française	16
Amériques du Nord	2	Amérique	1
Couteau sur la table	1	Laurendeau	2
Le Devoir	1	Parler joual	1
Nous	1	Canadien français	1
Roseau	1	Plaine	1
Vautour	1	Cane	40
Hibou	22	Chèvrefeuille	1
Botte	1	Givre	1
Igloo	1	Salamandre	1
Rouleau	1	Peaux-Rouges	1
Demoiselle	1	Parra	1
Jarry	1	Alouette	3
Tamia	1	Pique buis	1
Bonhomme	7	Bonhomme de neige	4
Ourson	1	Épis de maïs	1
Noix	1	Porc-Épic	2
Corneille	1	Rondin	1
Vison	1	Loutre	9
Chenal du Moine	1	Chanquier	1
Dequenille	1	Ravagnard	1
Patineuse	2	Bleuet	1
Lys	4	Mouche à feu	1
Barbeau	2	Faux Bourdon	1
Guêpe	1	Inuk	2
Inuit	1	Quenouille	1
Mulot	1	Française	1
Saint-Jérôme	1	Sainte-Agathe	1
Saint-Jovite	2	Mont-Tremblant	2

Terme	Fréquence	Terme	Fréquence
Épinette blanche	1	Diable	4
Héron	1	Houleau	1
Crues	1	Aubépinier	2
Ail-des-bois	2	Queue de violon	1
Noisetier	1	Résineaux	1
Ostryer	1	Brochet	2
Cachalot	1	Crapaud	2
Ceinture fléchée	1	Indiens	1
Gigue	1	Sculpture sur glace	2
Danse carrée	1	Calleur	1
Chicoutimi	1	Piton	1
Rat musqué	4	Traîne sauvage	1
Saint-Laurent	2	Polyvalente	2
Esturgeon	1	Sarcelle	1
Joliet	1	Godet	1
Margau	1	Hêtre	1
Limace	2	Marguerite	3
Pis	2	Ben	5
Population	1	Équipe des Canadiens	1
Longueuil annexe	2	Jacques-Cartier	1
Saint-Amable	1	Sainte-Julie	1
Juliette Huot	1	Univ. de Montréal	1
Hauterive	1	Côte-Nord	1
Cantons de l'Est	1	Prêt	1
Rum	1	Spot	2
Coudon	1	Voe	1
Hummers	1	Quinze cents	1
Barrage	5	Étourneau	1
Érable à sucre	1	Cabane à sucre	3
Outarde	4	Cap Diamant	1
Raton	1	Poudrerie	2
Dollars	1	Sorel	4
Tracy	1	Saint-Joseph-de-Sorel	1
Gibelotte	1	Îles	1
Mirabelle	1	Esquimau	7
Champlain	1	Laurier	1
Montréal internat.	1	Contrecoeur	1
Le nôtre	1	Plectrophane des neiges	1
Fleury	1	Terre des hommes	1
Îles-de-la-Madeleine	1	Grillon	1
Perce neige	1	Carpeau	1
Carpe	1	N.-D.-de-Lourdes	1
Maringouin	1	Québécois	6

Terme	Fréquence	Terme	Fréquence
Conifère	1	Sanguinaire	2
Framboise	1	Merisier	2
Ouitouche	1	Truite	3
Truite	3	Violonneux	1
Mocassin	1	Outaouais	1
Fèves au lard	1		
Saumon	1	Patinage	2
Apponat	1	Nénuphar	2
Orme	1	Caneton	5
Commission Gendron	1	Tabagie	1
Boucherville	1	Ville J.-Cartier	1
Laval	1	Gaspésien	1
D - youuqu - y	1	Cenne	4
Lighter	1	Chum	1
Coeur en sucre	1	Groseille	1
Belette	2	Raton-laveur	5
Pays du Survenant	1	Richelieu	1
Renne	1	Calixa-Lavallée	1
Hockey	1	Espoir de Laval	1
Montmorency	1	Gros becs des pins	1
Mouche à feu	1	Sauterelle	2
Lourdes	1	Carpillon	1

ANNEXE V

Grille de codification des données

Manuel ( ) Niveau ( ) Cycle ( )
Matériel ( ) N. de pages ( ) Année d'édition ( )

Iconographie

	N. de pages
Photo	( )
Dessin	( )
Schéma	( )

Linguistique

	N. de mots	N. de pages
Texte		( )
cité	( )	
non cité	( )	
Exercice		( )
Mention didactique		Fréquence ( )

Référence des textes cités

Page	Auteur	Adaptation	Nationalité	Langue	Époque	N. de mots

Manuel ( ) Niveau ( ) Cycle ( )

	Lexicalité				Contexte socioculturel			
Page	Terme	Description	Terme	Acte de parole	Territorialité	Temporalité	Domaine	

ANNEXE VI

Sommaire de la description du corpus

Sommaire de la description du corpus de manuels scolaires d'enseignement du français*

Primaire	1er cycle			2e cycle			3e cycle		
	X	σ	Md	X	σ	Md	X	σ	Md
Photos	—	—	—	0,6	1,2	0	0,2	0,7	0
Dessins	19,3	25,5	0	29,6	26,9	33	23,8	35,4	0
Schémas	29,6	32,1	10	54,4	75,4	0	38,8	48,7	16
Texte	38	20,7	43	87	52,4	70	61,2	54,7	43
Texte cité	169,1	2 995	0	2 080,6	2 499,6	195	4 242,0	10 370,6	161
Texte non cité	2 252,9	1 962,0	1 488	7 501,2	4 620,6	7 187	3 320,7	3 775,0	1 607
Exercices	22	23,9	0	25,6	52,2	0	45,2	64,4	11
Mentions	—	—	F	—	—	A	—	—	0
Icônes	49	27,0	53	84,6	56,0	70	62,9	43,4	54
total l'exte	2 422,3	1 948,7	1 555	9 581,8	5 151,4	7 321	7 5102	9 971,7	5 796
total									
Pages total	55,8	28,4	64	120,4	48,5	166	111,2	79,2	92
Année	1977,8	4,5	1979	1979	1,1	1979	1978,4	3,3	1979

	Ancien			Rénové			Nouveau		
	X	σ	Md	X	σ	Md	X	σ	Md
Photos	—	—	—	0,6	1,2	0			
Dessins	14	28	24	42	48	33	19,3	25,5	0
Schémas	83,7	71,1	62	8,2	10,7	2	40,2	33,4	51
Texte	76,4	89,6	792	68,2	81,4	32	48,8	31,0	43
Texte cité	4 773,6	3 798,9	5 714	9 340,6	18 583,9	0	1 114,2	1 668,4	65
Texte non cité	1 690,8	1 953,5	792	2 486	2 703,4	1 176	4 689,9	4 490,7	2 387
Exercices	48,6	42,0	35	25,6	51,2	0	54,1	77,6	11
Mentions	—	—	F	—	—	A	—	—	F
Icônes	81	63,9	70	50,8	43,1	46	60,0	20,1	57
total Texte total	6 464,4	2 948,2	6 950	11 626,6	17 111,6	3 980	5 804,4	5 430,0	4 648
Pages total	121,4	43,8	107	106,4	102,9	48	108,1	78,2	65
Année	1975	4,2	1977	1978,2	1,5	1978	1980,4	1,2	1981

Secondaire	Ancien			Nouveau		
	$\bar{X}$	σ	Md	$\bar{X}$	σ	Md
Photos	7	10,5	0	14,3	15,0	8
Dessins	—	—	—	38	17,4	31
Schémas	14,2	10,3	18	50	32,6	40
Texte	24,8	10,6	24	94,3	50,5	68
Texte cité	6 626	3 083,3	5 437	21 866,3	16 910,9	10 089
Texte non cité	306	534	0	1183	321,8	957
Exercices	98,2	42,3	104	142,3	81,8	85
Mentions	—	—	F	—	—	F
Icônes total	21,3	19,2	18	99	29,1	102
Texte total	6874	2 847,1	5 559	23 049,3	16 753,7	11 727
Page total	1976	3,7	1976	1982	0	1982

Primaire				Secondaire		
	$\bar{X}$	σ	Md	$\bar{X}$	σ	Md
Photos	0,2	0,7	0	9,4	12,6	0
Dessins	23,8	35,4	0	12,6	20,5	0
Schémas	38,8	48,7	16	26,1	26,7	24
Texte	61,2	54,7	43	48	44,7	36
Texte cité	4 242,0	10 270,6	161	11 706,1	12 380,6	9 448
Texte non cité	3 320,7	3 775,0	1 607	598,3	634,4	348
Exercices	45,2	64,4	11	112,9	62,1	85
Mentions	—	—	0	—	—	F
Icônes total	62,9	43,4	54	47,2	43,2	40
Texte total	7 510,2	9 971,7	5 796	12 265,8	12 534,3	9 448
Pages total	111,1	79,2	92	159,6	79,6	151
Année	1978,4	3,3	1979	1978	4,1	1979

* Notes pour la lecture de ces tableaux
$\bar{X}$ = moyenne
σ = écart type
Md = médiane

Les chiffres de ces tableaux renvoient au nombre de pages sauf, d'une part, l'année et, d'autre part, le texte cité, le texte non cité et le texte total qui indiquent le nombre de mots.